DOCUMENT RESUME

ED 340 238 FL 019 955

AUTHOR Bisaillon, Jocelyne
TITLE Enseigner une strategie de revision de textes a des etudiants en langue seconde, faibles a l'ecrit: Un moyen d'ameliorer les productions ecrites (Teaching a Text Revision Strategy to Second Language Students Weak in Writing: A Means of Improving Written Production).
INSTITUTION International Center for Research on Language Planning, Quebec (Quebec).
REPORT NO ISBN-2-89219-222-6
PUB DATE 91
NOTE 171p.
PUB TYPE Reports - Evaluative/Feasibility (142) -- Reports - Research/Technical (143)
LANGUAGE French

EDRS PRICE MF01/PC07 Plus Postage.
DESCRIPTORS Classroom Techniques; College Students; Error Correction; Foreign Countries; French; Higher Education; Instructional Effectiveness; *Revision (Written Composition); Second Language Instruction; *Second Language Learning; Self Evaluation (Individuals); *Writing Instruction; Writing Skills
IDENTIFIERS Quebec

ABSTRACT

A study investigated the effectiveness of a text revision strategy in improving the writing skills of college students (St. Lawrence Campus of Champlain College in Quebec) of French as a second language. Subjects were two groups of students in one course. One group (n=24) was taught a revision technique using self-questioning to detect and correct errors in individual words in the text. The second group (n=13) was not taught the strategy. Both groups were asked to: (1) correct an existing text containing 27 errors; (2) take a dictation; and (3) write a 200-word composition. Analysis of results indicates that the students receiving the revision instruction found and corrected more errors in the text not written by them than did those students not receiving the instruction. They also made fewer errors in their own compositions. However, they did not perform significantly better in the dictation task. It is concluded that instruction in such strategies can be helpful in improving students' writing skills. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Publication
B-182

ED340238

Centre international de recherche
en aménagement linguistique

Faculté des lettres
Université Laval

1991

ENSEIGNER UNE STRATÉGIE DE RÉVISION DE TEXTES À DES ÉTUDIANTS EN LANGUE SECONDE, FAIBLES À L'ÉCRIT: UN MOYEN D'AMÉLIORER LES PRODUCTIONS ÉCRITES

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

FL 019 955

BEST COPY AVAILABLE

Jocelyne Bisaillon

R E C H E R C H E CENTRE INTERNATIONAL CIRAL AMENAGEMENT LINGUISTIQUE

Jocelyne Bisaillon

ENSEIGNER UNE STRATÉGIE DE RÉVISION DE TEXTES À DES ÉTUDIANTS EN LANGUE SECONDE, FAIBLES À L'ÉCRIT: UN MOYEN D'AMÉLIORER LES PRODUCTIONS ÉCRITES

Publication B-182

1991

CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE
INTERNATIONAL CENTER FOR RESEARCH ON LANGUAGE PLANNING
QUÉBEC

Le Centre international de recherche en aménagement linguistique est un organisme de recherche universitaire qui reçoit une contribution du Secrétariat d'État du Canada pour son programme de publication.

The International Center for Research on Language Planning is a university research institution which receives a supporting grant from the Secretary of State of Canada for its publication programme.

© **1991 CENTRE INTERNATIONAL DE RECHERCHE EN AMÉNAGEMENT LINGUISTIQUE**
Tous droits réservés. Imprimé au Canada
Dépôt légal (Québec) 4ième trimestre 1991
ISBN 2-89219-222-6

Résumé

Plusieurs chercheurs s'intéressant à la connaissance croient que des stratégies cognitives déficientes sont largement responsables des piètres performances à l'école. Aussi, l'acquisition de stratégies efficaces pourrait aider les étudiants faibles à améliorer leur situation. C'est ce que nous avons voulu vérifier au niveau de l'écrit. L'objectif de notre recherche était de répondre à la question suivante: Les étudiants en L_2 faibles à l'écrit peuvent-ils profiter de l'enseignement d'une stratégie de révision de textes? La révision se définit comme un processus dont le but est la correction et l'amélioration des textes.

Pour tenter de répondre à cette question, nous avons élaboré et expérimenté une stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot. Cette stratégie de révision de textes a été enseignée à un groupe d'étudiants (n = 24) alors qu'un autre groupe (n =13) était invité à réviser son texte sans avoir reçu l'enseignement de la stratégie. L'analyse statistique descriptive des résultats de même que l'analyse statistique inférentielle confirment l'apport significatif de la stratégie au niveau des performances écrites des étudiants. En effet, ceux qui ont reçu l'enseignement de la stratégie ont su détecter et corriger significativement plus d'erreurs dans le post-test "texte" que ceux qui n'avaient pas reçu cet enseignement. De même, au post-test "composition", ils ont fait significativement moins d'erreurs que ceux à qui la stratégie n'avait pas été enseignée. Par contre, au post-test "dictée", alors qu'ils ne pouvaient utiliser la stratégie entièrement, ils n'ont pas significativement mieux réussi que les étudiants du groupe de contrôle. Il semble cependant que les étudiants ayant reçu l'enseignement de la stratégie révisent davantage et mieux que ceux qui ne l'ont pas reçu.

Ces résultats montrent que les stratégies cognitives sont d'un intérêt certain parce qu'elles suggèrent un moyen de modifier le fonctionnement cognitif des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Dans le cas du français écrit, l'enseignement de stratégies de révision est une tentative de solution au problème de l'écrit. Pour que les étudiants maîtrisent l'écrit, il ne suffit pas de leur enseigner des habiletés intellectuelles comme les règles de grammaire, il faut aussi les pourvoir de stratégies leur permettant d'utiliser ces règles lorsqu'ils écrivent un texte, et cela est vrai autant en langue maternelle qu'en langue seconde.

Table des matières

LISTE DES TABLEAUX vi

LISTE DES FIGURES ix

LISTE DES APPENDICES x

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1: LES THÉORIES DE L'ÉCRIT

1.1 **LE PROBLÈME DE L'ÉCRIT** 7

1.2 **LES THÉORIES DE L'ÉCRIT** 8
- 1.2.1 **Le processus rédactionnel** 8
- 1.2.2 **Le processus de révision** 11
  - 1.2.2.1 *Quelques observations sur la révision* 11
  - 1.2.2.2 *Le modèle de Bartlett* 12
  - 1.2.2.3 *Le modèle de Hayes et de ses collaborateurs* 15

1.3 **L'INTÉRÊT DES STRATÉGIES DANS L'APPRENTISSAGE** 18
- 1.3.1 **Définition des stratégies** 18
- 1.3.2 **L'apprentissage des stratégies** 19

1.4 **L'APPORT DE LA THÉORIE AU PROBLÈME DE L'ÉCRIT** 20

CHAPITRE 2: L'ÉLABORATION D'UNE STRATÉGIE DE RÉVISION

2.1 **REVUE SÉLECTIVE DES ÉCRITS** 21
- 2.1.1 **L'expérimentation de stratégies de révision de textes** 21
- 2.1.2 **L'expérimentation sur le processus de révision** 24
- 2.1.3 **L'expérimentation de méthodes d'enseignement du français écrit** 25

2.2 **SITUATION DE LA PRÉSENTE RECHERCHE** 26

2.3 **L'ÉLABORATION DE STRATÉGIES DE RÉVISION** 28
- 2.3.1 **La stratégie d'autoquestionnement comme stratégie de détection des erreurs** 29
- 2.3.2 **La stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot** 30
  - 2.3.2.1 *Explication du processus de détection au niveau du mot* 31
  - 2.3.2.2 *Explication de la stratégie au niveau du mot* 32
  - 2.3.2.3 *Les stratégies de correction des erreurs* 36

2.4 **LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE** 39
2.4.1 **La définition des variables** 39
2.4.2 **Les hypothèses** 40

CHAPITRE 3: **LA MÉTHODOLOGIE**

3.1 **LES SUJETS** 43
3.2 **LE SCHÉMA EXPÉRIMENTAL** 45
3.3 **L'INSTRUMENT DE MESURE** 46
3.4 **LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE** 47
3.4.1 **Calendrier des activités** 47
3.4.2 **Les tests** 48
3.4.2.1 *Le prétest et le post-test 1: le texte* 48
3.4.2.2 *Le prétest et le post-test 2: la dictée* 49
3.4.2.3 *Le prétest et le post-test 3: la composition* 49
3.4.3 **Les tests de grammaire** 49
3.4.4 **Les questionnaires** 50
3.5 **L'ENSEIGNEMENT DE LA STRATÉGIE DE RÉVISION** 50
3.5.1 **Les étapes de la démarche pédagogique** 51
3.5.2 **La durée de l'apprentissage de la stratégie de révision** 53
3.5.3 **Les caractéristiques de l'enseignement de la stratégie de révision favorisant l'apprentissage** 54
3.6 **LA VALIDITÉ INTERNE** 55
3.6.1 **Les attentes du chercheur** 55
3.6.2 **Les attentes des sujets** 56
3.6.3 **Les fluctuations de l'instrument de mesure** 56
3.6.4 **La sélection des sujets** 57
3.6.5 **La perte des sujets** 57
3.6.6 **La motivation des sujets** 57
3.7 **DÉLIMITATION ET LIMITATION DE L'ÉTUDE** 58
3.8 **PROCÉDURE CHOISIE POUR L'ANALYSE DES RÉSULTATS** 59

CHAPITRE 4: **ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**

4.1 **PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS** 61
4.1.1 **Résultats aux textes contenant des erreurs** 61
4.1.2 **Résultats aux dictées** 69
4.1.3 **Résultats aux compositions** 72
4.1.3.1 *Comparaison entre le prétest 3 et le post-test 3* 73
4.1.3.2 *Comparaison entre le post-test 3 et le post-test 4* 79
4.1.4 **Syntèse des résultats obtenus aux tests texte, dictée et compositions** . . 85
4.1.5 **Corrélation entre la capacité à détecter et à corriger les erreurs et les performances écrites** 86

4.2 **INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS** 87
4.2.1 **Vérification des hypothèses** 87
4.2.1.1 *Possibilité d'utiliser la stratégie entièrement* 88
4.2.1.2 *Possibilité d'utiliser la stratégie partiellement* 89
4.2.1.3 *Temps supplémentaire pour utiliser la stratégie* 90
4.2.2 **Progrès et niveaux** 91

CONCLUSION 93

APPENDICES 99

BIBLIOGRAPHIE 153

Liste des tableaux

Tableau 1 **Procédure de la stratégie de correction** 38

Tableau 2 **Caractéristiques majeures des deux groupes de sujets utilisés** 44

Tableau 3 **Schéma expérimental utilisé lors de l'expérience** 46

Tableau 4 **Erreurs laissées au prétest et au post-test** *texte* **par les sujets du groupe expérimental et de contrôle** 62

Tableau 5 **Analyse de la covariance pour le post-test 1,** *le texte* 64

Tableau 6 **Nombre d'erreurs par niveau pour le groupe expérimental et de contrôle au prétest et au post-test** *texte* 65

Tableau 7 **Erreurs relevées au prétest et au post-test** *dictée* **par les sujets du groupe expérimental et de contrôle** 70

Tableau 8 **Analyse de la covariance pour le post-test 2,** *la dictée* 71

Tableau 9 **Nombre d'erreurs par niveau pour le groupe expérimental et de contrôle au prétest et au post-test** *dictée* 71

Tableau 10 **Erreurs relevées au prétest et au post-test** *composition de 50 minutes* **par les sujets du groupe expérimental et de contrôle** 74

Tableau 11 **Analyse de la covariance pour le post-test 3,** *la composition de 50 minutes* 75

Tableau 12 **Moyenne des erreurs laissées et des erreurs corrigées par les sujets du groupe expérimental et de contrôle au prétest et au post-test 3,** *la composition de 50 minutes* 76

Tableau 13 **Nombre d'erreurs par niveau pour le groupe expérimental et de contrôle au prétest et au post-test** *composition de 50 minutes* 77

Tableau 14 **Erreurs relevées au post-test 3 et au post-test 4,** *la composition*, **par les sujets du groupe expérimental et du groupe de contrôle** 80

Tableau 15 **Analyse de la variable temps dans la révision** 81

Tableau 16 **Analyse de la covariance pour le post-test 4,** *la composition de trois heures*, **aux niveaux visés par la stratégie** 82

Tableau 17 **Nombre d'erreurs pour le groupe expérimental et de contrôle au prétest et au post-test** *composition de trois heures* 83

Tableau 18 **Analyse des coefficients de corrélation de Pearson** 86

Tableau 19 **Synthèse des résultats des vérifications pour confirmer ou infirmer les hypothèses formulées** 88

Tableau 20 **Nombre moyen d'erreurs et importance des progrès par niveau, dans chacune des situations, pour les 2 groupes** 91

Tableau 21 **Les sous-questions du niveau 1 et leurs justifications** 100

Tableau 22 **Les sous-questions du niveau 2 et leurs justifications** 101

Tableau 23 **Les sous-questions du niveau 3 et leurs justifications** 101

Tableau 24 **Répartition des sujets des deux groupes utilisés pour l'expérimentation** 108

Tableau 25 **Analyse de la régression progressive** - *texte* 129

Tableau 26 **Analyse de la régression progressive** - *dictée* 130

Tableau 27 **Analyse de la régression progressive** - *composition de 50 minutes* 130

Tableau 28 **Analyse de la régression progressive** - *composition de trois heures* 131

Tableau 29 **Analyse de l'homogénéité des pentes de régression** - *texte* 132

Tableau 30 **Analyse de l'homogénéité des pentes de régression** - *dictée* 132

Tableau 31 **Analyse de l'homogénéité des pentes de régression** - *composition de 50 minutes* 133

Tableau 32 **Analyse de l'homogénéité des pentes de régression** - *composition de trois heures* 133

Tableau 33 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 1** - *texte* 135

Tableau 34 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 2** - *texte* 136

Tableau 35 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 3** - *texte* 136

Tableau 36 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 4** - *texte* 137

Tableau 37 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 1** - *dictée* 138

Tableau 38 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 2** - *dictée* 139

Tableau 39 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories des niveaux 3 et 4** - *dictée* 140

Tableau 40 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 1** - *composition de 50 minutes* 141

Tableau 41 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 2** - *composition de 50 minutes* 142

Tableau 42 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 3** - *composition de 50 minutes* 142

Tableau 43 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 4** - *composition de 50 minutes* 143

Tableau 44 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 1** - *composition de trois heures* 144

Tableau 45 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 2** - *composition de trois heures* 145

Tableau 46 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 3** - *composition de trois heures* 145

Tableau 47 **Moyenne des erreurs et écart-type pour chacune des catégories du niveau 4** - *composition de trois heures* 146

Liste des figures

Figure 1 - **Le schéma de la situation de communication selon Kinneavy** 8

Figure 2 - **Le schéma du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980), traduit par Garcia-Debanc (1986)** 10

Figure 3 - **Les composantes du processus de révision selon Bartlett** 12

Figure 4 - **La matrice du signal de détection élaborée par Lydiatt** 14

Figure 5 - **Le modèle du processus de révision selon Hayes et al. (1985), traduit par nous** 16

Figure 6 - **Le processus de détection et de correction d'une erreur au niveau du mot lorsque la correction est adéquate** 33

Figure 7 - **La stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot** 35

Figure 8 - **Synthèse des informations nécessaires à la lecture des diagrammes en tige et feuilles** 67

Figure 9 - **Diagrammes en feuilles dos-à-dos indiquant le nombre d'erreurs des deux groupes, expérimental et de contrôle, au prétest et au post-test, dans le** *texte contenant 27 erreurs* 68

Figure 10 - **Diagrammes en feuilles dos-à-dos indiquant le nombre d'erreurs des deux groupes, expérimental et de contrôle, au prétest et au post-test** *dictée* 73

Figure 11 - **Diagrammes en feuilles dos-à-dos indiquant le nombre d'erreurs des deux groupes, expérimental et de contrôle, au prétest et au post-test** *composition* 79

Figure 12- **Diagramme en feuilles dos-à-dos indiquant le nombre d'erreurs des deux groupes expérimental et de contrôle, aux post-tests** *composition 3 et 4* 84

Figure 13 - **Histogramme du nombre d'erreurs non détectées dans les diverses situations de l'écrit** 85

Figure 14 - **Histogramme des réponses des utilisateurs de la stratégie** 149

Liste des appendices

A **La grille d'identification des erreurs** 99

B **Les sous-questions de la stratégie d'autoquestionnement** 100

C **La démarche pédagogique utilisée** 102

D **La description du cours 323** 103

E **Échéanciers pour le cours 323** 104

F **Tableau de la répartition des sujets** 108

G **Prétest et post test 1** 109

H **Prétest et post-test 2** 112

I **Prétest et post-test 3** 113

J **Les tests de grammaire** 117

K **Les questionnaires** 122

L **Méthode de correction des erreurs** 128

M **Analyse de la régression progressive** 129

N **Analyse de l'homogénéité des pentes de régression** 132

O **Moyenne et écart-type de chacun des éléments contenus à tous les niveaux au prétest et au post-test 1,** *le texte* 135

P **Moyenne et écart-type de chacun des éléments contenus à tous les niveaux au prétest et au post-test 2,** *la dictée* 138

Q **Moyenne et écart-type de chacun des éléments contenus à tous les niveaux au prétest et au post-test 3,** *la composition de 50 minutes* 141

R **Moyenne et écart-type de chacun des éléments contenus à tous les niveaux au prétest et au post-test 4,** *la composition de trois heures* 144

S **Compte-tendu des commentaires des utilisateurs** 147

Introduction

Dans notre société, on accorde en général une grande valeur au texte écrit exempt d'erreurs. Or, l'insatisfaction quant à l'orthographe des élèves de notre époque[1] est manifeste. Comme le dit Simard (*in* Drouin, 1985), l'orthographe est peut-être l'aspect le plus superficiel de la langue mais aussi le plus visible, celui sur lequel tout le monde accroche. Un texte truffé d'erreurs est vite critiqué sous tous ses aspects. D'ailleurs, à ce propos, Jean (1987) remarque que "ce qui frappe l'observateur tant soit peu attentif, ce n'est pas le respect ou l'admiration qu'on voue à un texte bien écrit; c'est plutôt la dévalorisation qui frappe un texte mal rédigé et rempli de fautes, la dévalorisation du message que véhicule ce texte et, ultimement, de l'auteur du texte" (p. 14). Ducancel (1988) ajoute qu'on n'échappe pas au fait qu'un écrit mal orthographié n'est pas présentable et qu'il pose des problèmes de lecture. Cela est vrai tant en langue seconde qu'en langue maternelle.

Or, l'un des plus fréquents griefs faits à l'école secondaire est son incapacité à assurer la maîtrise de l'orthographe (*Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, 1977, *in* Thérien, 1982). Les mêmes reproches sont adressés aux autres niveaux de notre système scolaire. Le blâme est souvent porté par les professeurs. Pour ces raisons, il apparaît important de se préoccuper de cet aspect de l'écrit, apparemment superficiel, mais aux répercussions profondes.

Ce problème d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit, d'ailleurs, dépasse largement le cadre du Québec et de la langue française. En effet, en France, les enseignants parlent du "désastre" de l'expression écrite, ce qui traduit bien leur désarroi au niveau du français écrit (Charolles, 1986) et chez nos voisins américains, on fait les mêmes griefs à l'école qui est incapable d'enseigner la langue écrite (Perez, 1983).

Dans son enquête sur le français écrit au secondaire[2], Bureau (1985) note que les élèves de ce niveau font en moyenne 25 erreurs en deux pages de texte, sans compter les fautes de ponctuation. De plus, la plupart des erreurs (75%) concernent la grammaire et l'orthographe et, fait intéressant, la majorité de ces erreurs (90%) relève non pas des irrégularités de forme et des exceptions, mais des cas les plus réguliers et les plus fréquents du français. En effet, même en cinquième secondaire, c'est-à-dire à 17 ans, l'accord du nom n'est pas encore maîtrisé puisqu'on trouve des erreurs du type: "des souvenir__", "ses disciple__" ou inversement "du même tissus", "cette occasions" (Bureau, p. 84). Par ailleurs, notre expérience dans l'enseignement du français écrit, langue seconde, au collégial[3] nous a conduite à la constatation suivante: plusieurs étudiants qui ont des résultats satisfaisants (80% et plus) en situation d'exercice semblent tout

---

[1] De nombreux articles ont été écrits sur le sujet. Pour n'en mentionner que deux récents, retenons "L'orthographe en question", par Nadeau et Violette, dans *Vie pédagogique* de janvier 1989 et "Sondage sur des indicateurs de qualités de l'éducation", par Ouelette, dans celui de mars 1989.

[2] Le niveau secondaire comprend 5 années et l'âge des élèves varie entre 12 et 17 ans.

[3] La clientèle régulière du niveau collégial, qui est le niveau précédant l'université, est constituée d'étudiants dont l'âge varie entre 17 et 19 ans. Cependant, de plus en plus d'étudiants adultes sont inscrits à ce niveau.

oublier en situation d'écriture libre. La situation d'exercice fait référence aux exercices à trous traditionnels vérifiant l'apprentissage d'une règle grammaticale, par exemple. La situation d'écriture libre est celle où ils écrivent librement sur un sujet imposé ou non. Leurs textes sont alors remplis d'erreurs qu'ils ne devraient pas faire si on tient compte de leurs performances en situation d'exercice.

Cette constatation nous amène à ne pas situer le problème de l'écrit que du côté des habiletés intellectuelles (acquisition de règles) puisque, dans le cas de l'accord du nom, il est probable que la règle générale est maîtrisée en situation d'exercice. C'est aussi ce que note Simard (1983), dans ses expériences sur la maîtrise de l'orthographe, lorsqu'il conclut que les élèves qui ont atteint le degré de performance souhaitable dans les exercices accusent une performance médiocre face aux mêmes difficultés, en situation d'écriture libre. Il ajoute que les connaissances qui semblaient acquises dans les exercices vérifiés par les tests ne l'étaient pas du tout puisqu'elles n'étaient pas employées à nouveau en situation d'écriture. Cela se vérifie aussi en langue seconde où la maîtrise dont les étudiants font preuve en situation d'exercice ne se répercute pas toujours dans les rédactions.

Dès lors, il semble que le problème de la faiblesse des productions écrites ne puisse être résolu par la multiplication des exercices puisque la maîtrise de règles en situation d'exercice ne conduit pas forcément à l'application automatique de ces mêmes règles en situation libre d'écriture. L'acquisition des règles est sans doute une condition nécessaire, mais non suffisante pour des performances écrites satisfaisantes. Les écrivants ont besoin de savoir comment utiliser ce savoir lorsqu'ils écrivent (Martlew, 1983). La pédagogie de la communication nous conduit dans cette voie puisqu'elle ne met plus l'accent uniquement sur la langue et les discours, mais aussi sur la communication elle-même. En effet, comme le dit Milot (1981: 8), la classe devient le lieu où les étudiants 'pratiquent' effectivement la communication et où ils observent, analysent et évaluent ces pratiques.

La situation d'exercice, où l'attention est mise principalement sur la langue, s'avère, en effet, très différente de la situation d'écriture libre : dans la première, les étudiants n'ont, le plus souvent, qu'à se concentrer sur un problème grammatical préalablement identifié[4]; dans la seconde situation, ils font face à plusieurs problèmes non identifiés à la fois. Les étudiants doivent alors d'abord déterminer quels sont les problèmes en cause et ensuite mettre en application, lors de leur rédaction, les règles se rapportant aux problèmes détectés. Bereiter (1980) souligne qu'il y a un pas important à faire pour incorporer l'apprentissage acquis en situation d'exercice à la situation normale de rédaction. Pour cette raison, Krashen (1984) privilégie la pratique de l'écrit comme moyen d'améliorer l'écrit, et non l'enseignement de la grammaire. Cette dernière ne doit pas être le centre des activités, mais seulement une petite partie. Si cela est vrai en langue maternelle, c'est tout aussi vrai en langue seconde.

Mais qu'est-ce qui est nécessaire aux étudiants pour qu'ils soient capables d'identifier les problèmes de l'écrit et d'aller chercher la solution appropriée? Les théories de l'écrit font ressortir la complexité du processus rédactionnel et la nécessité de posséder des stratégies d'écriture pour traverser ce processus de façon satisfaisante. L'acquisition de stratégies d'écriture est donc l'une

---

[4] En effet, la consigne donnée par le professeur leur indique sur quel aspect grammatical diriger leur attention. Ainsi en est-il dans un exercice où la consigne donnée est la suivante: *Accorder le participe passé*. Très souvent, il y a un trait joint à la suite des participes passés afin que les étudiants y inscrivent leur réponse. En plus de ne se concentrer que sur les participes passés, ils n'ont même pas alors à les identifier. Dans le cas où il n'y a aucune marque distinguant les participes passés des autres formes, les étudiants ne se concentrent toujours que sur un aspect de grammaire, mais ils ont un travail préalable de détection.

des réponses possibles. Les étudiants faibles à l'écrit n'auraient pas développé, pour différentes raisons, les stratégies d'écriture qui leur permettraient d'écrire de façon satisfaisante. Shuy (*in* Frederiksen, 1981) remarque d'ailleurs qu'on passe trop de temps à enseigner la grammaire et pas assez, pour ne pas dire du tout, à enseigner les stratégies d'écriture. Aubret (1980), après avoir relevé la différence entre le savoir grammatical en situation d'exercice et les performances écrites des étudiants, dit que, pour corriger la situation, le professeur de français doit devenir un professeur de méthode au même titre qu'il est un professeur de langue. Il croit donc que des stratégies d'écriture doivent être enseignées pour tenter d'améliorer les productions des écrivants.

Plusieurs chercheurs dans le domaine cognitif croient d'ailleurs que des stratégies cognitives déficientes sont largement responsables des performances pauvres à l'école (Baron, 1978). Ainsi, l'acquisition de stratégies efficaces pourrait aider les élèves faibles à améliorer leur situation. C'est à cette conclusion que nous conduit l'expérience faite par Zeaman et House (1963) auprès de sujets déficients mentalement. En effet, après que ces derniers ont été formés à utiliser des stratégies de mémorisation, comme en emploient les non-déficients, ils étaient capables de réussir presque aussi bien que les gens normaux.

Dans le cas de l'écrit, des stratégies d'écriture pourraient donc être acquises par les étudiants ayant des difficultés. Ce sont des habiletés (skills)[5] dont la fonction est de choisir et de diriger l'utilisation des concepts et des règles régissant l'écrit (cf. R. M. Gagné, 1985, p. 138), à quel que niveau que ce soit, permettant ainsi à l'écrivant de mettre en application les règles de l'écrit au moment où elles sont requises; elles contrôlent donc l'activité rédactionnelle. Or, si certains étudiants développent d'eux-mêmes des stratégies d'écriture les conduisant à des performances écrites satisfaisantes, nombreux sont ceux qui ne les développent pas puisqu'ils n'atteignent pas les performances visées en dépit du fait qu'ils possèdent des connaissances grammaticales satisfaisantes. Ils auraient donc besoin d'acquérir de telles stratégies, mais malheureusement elles ne leur sont pas enseignées.

Si elles ne le sont pas, c'est qu'il est plus difficile d'enseigner des stratégies que des règles, (Shuy, *in* Frederiksen, 1981). De leur côté, dans leur étude portant sur la description et l'expérimentation de stratégies d'apprentissage pour les étudiants du secondaire, Brien *et al.* (1985) notent qu'il y a peu de programmes qui visent à un enseignement intégré des stratégies d'apprentissage. On ne sera donc pas surpris que l'enseignement de stratégies occupe peu de place dans les programmes scolaires en général, et non seulement dans le programme de français.

Alors que le scripteur performant utilise souvent des stratégies à son insu, de façon inconsciente, puisqu'il a développé des automatismes avec la pratique, le scripteur faible ne possède pas de stratégies qui l'aideraient à résoudre ses problèmes d'écrit. Il se voit souvent comme quelqu'un qui n'est pas doué en français ou encore il met le tort sur la langue française qui serait trop difficile à écrire. Devant ce type d'élèves, le professeur est souvent démuni, car il ne sait comment faire pour apporter une aide efficace.

L'enseignement de la grammaire n'est pas la solution dans le cas des écrivants ayant déjà une certaine compétence grammaticale ou un savoir grammatical suffisant pour rédiger de façon satisfaisante un texte. Shaughnessy (*in* Bereiter, 1980) dit qu'une écriture sera performante grâce

---

[5] Nous traduisons ce que Gagné appelle "skills" par le terme habiletés. Nous pourrions dire aussi capacités, c'est-à-dire des "états qui rendent l'individu capable de certaines performances" (Gagné, 1976, p. 45).

à l'intégration d'habiletés, chacune demandant une attention particulière jusqu'à ce qu'elle devienne automatique dans le comportement du sujet écrivant. Ces propos rejoignent ceux de Milot (1978) qui dit que le bon scripteur a un système de surveillance qui fonctionne à son insu, donc de façon automatique. Le scripteur faible qui veut devenir bon scripteur doit, par conséquent, développer un système de surveillance qui sera très conscient, très lourd au départ et qui, avec le temps, deviendra automatique en tout ou en partie.

Parmi les nombreuses stratégies déployées par le scripteur expérimenté, nous avons été obligée de choisir. Nous avons arrêté notre choix sur les stratégies de révision de textes[6], car bien qu'elle ait reconnu l'importance des questions de stratégies de révision, la recherche y a accordé très peu d'attention jusqu'ici (Bartlett, 1982). Si telle est la situation pour la recherche d'origine américaine ou anglaise, la recherche sur les stratégies de révision de textes écrits en français, langue maternelle et langue seconde, semble encore plus pauvre. Les recherches en langue seconde montrent toutefois que le facteur nuisant aux performances écrites est davantage le processus utilisé et les stratégies que la compétence linguistique (Jones, 1985; Urzua, 1987; Zamel, 1982, 1983). Ce n'est que depuis les années 1980 que les Français s'intéressent vraiment au processus de révision et leur intérêt s'est porté davantage sur l'étude des modifications apportées par les élèves dans leurs brouillons. Leur approche a une visée descriptive plutôt que pédagogique. La recension des écrits ne nous révèle guère de recherches expérimentales faites par des chercheurs français ou québécois au niveau des stratégies de révision de textes. Différentes expériences en classe ont été menées et plusieurs analyses de cas montrent toutefois l'intérêt que portent les chercheurs et les professeurs au problème de l'écrit.

Par ailleurs, les quelques expérimentations de stratégies de révision faites en langue anglaise sont concluantes et invitent à aller plus loin. Cependant, la révision dirigée principalement vers l'orthographe d'usage et grammaticale n'a pas été le centre d'intérêt des chercheurs américains et anglais. Ces derniers se sont préoccupés davantage des idées et de la structure du texte ou encore de la révision globale du texte, c'est-à-dire celle visant à l'amélioration du texte à tous les points de vue. Par ailleurs, comme l'orthographe d'usage et grammaticale des étudiants est la plus décriée et que les erreurs à ce niveau conduisent à la dévalorisation du message même du texte (Jean, 1987), il nous semble important de s'y intéresser. Pour cette raison, c'est une stratégie principalement orientée vers ce type d'erreurs qui a retenu notre attention. Nous sommes cependant consciente que cette stratégie devrait suivre une stratégie orientée vers le contenu. Plusieurs relectures du texte, chacune ayant un but différent, sont nécessaires pour obtenir un texte satisfaisant. Si cela est vrai pour des scripteurs habiles, c'est encore plus juste pour des scripteurs faibles à l'écrit.

La maîtrise de l'écrit en langue maternelle n'est pas facile et elle l'est encore moins en langue seconde où les difficultés linguistiques sont plus nombreuses. Comme la didactique de l'écrit en langue seconde s'inspire largement de la didactique de l'écrit en langue maternelle, nous croyons qu'une recherche sur les stratégies de révision de textes avec des sujets dont le français n'est pas la langue maternelle nous apportera des informations sur la maîtrise de l'écrit en général.

En nous intéressant aux stratégies de révision de textes, nous poursuivons un double but. Le premier est de tenter d'apporter une des solutions possibles au problème de l'écrit en nous situant

---

[6] La révision d'un texte est la lecture ou la relecture de celui-ci dans le but de l'améliorer, à quelque niveau que ce soit (idées, organisation du texte, respect des règles, etc.).

dans une approche cognitive qui met l'accent davantage sur le sujet écrivant, sur ce qui se passe dans sa tête quand il écrit, que sur le produit fini. Le second est d'attirer l'attention sur l'enseignement des stratégies dans l'apprentissage des étudiants faibles.

L'objectif de notre travail est de tenter de répondre à la question suivante: Les étudiants faibles à l'écrit, en français langue seconde, peuvent-ils profiter de l'enseignement d'une stratégie de révision de textes?

Notre livre se divise en quatre chapitres. Le premier présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit cette recherche tant au regard du processus rédactionnel en général qu'à celui plus spécifique des stratégies. Le deuxième chapitre fait la recension des écrits, présente l'élaboration de la stratégie et se termine par la formulation de l'hypothèse générale et des hypothèses spécifiques de la recherche. C'est dans le troisième chapitre que sont décrits le schéma expérimental, l'instrument de mesure et l'expérimentation faite auprès des sujets. Le quatrième chapitre fait part des résultats obtenus et contient une analyse descriptive détaillée ainsi qu'une analyse statistique inférentielle. Nous terminons par une réflexion sur le problème de l'écrit et sur l'enseignement des stratégies, réflexion nourrie par les résultats obtenus lors de l'expérimentation.

1 *Les théories de l'écrit*

Dans ce chapitre, nous poserons d'abord le problème des performances écrites faibles des étudiants. Nous situant du côté des théories cognitives de la rédaction, nous décrirons ensuite le processus rédactionnel qui conduit aux performances écrites. Comme ce processus est le même en langue maternelle et en langue seconde (Krashen, 1984), tout le cadre théorique qui suit s'applique autant à l'une qu'à l'autre.

1.1 LE PROBLÈME DE L'ÉCRIT

Depuis plusieurs années, on constate que les performances écrites des étudiants en langue maternelle, qu'il s'agisse du niveau secondaire ou collégial, ne sont guère satisfaisantes. Les résultats des enquêtes effectuées par Bureau (1985) et Ouellet (1985), au secondaire, et par Bibeau *et al.* (1975), au collégial, sont révélateurs. En effet, l'enquête de Bureau révélait qu'à la fin du secondaire, les étudiants faisaient en moyenne 25 erreurs par copie de deux pages, sans compter les fautes de ponctuation qui sont en moyenne de 13 par texte. Bibeau indiquait que beaucoup d'étudiants du collégial faisaient dans leurs textes un nombre d'erreurs dépassant le nombre toléré à ce niveau (15 fautes en deux pages de texte), ce qui les obligeait à suivre un cours de français correctif. Il en est de même pour les étudiants en langue seconde inscrits dans les cours de français au secondaire et au collégial.

De plus, les nombreuses études faites à ces niveaux (Beaulieu *et al.*, 1977 et 1978; Lemieux, 1987; Ribes et Dessureault, 1984; Racine *et al.*,1986; Thérien, 1982) sur l'apprentissage et l'enseignement du français écrit témoignent bien de la préoccupation des professeurs et des chercheurs face aux performances écrites des étudiants.

Par performances écrites, nous entendons les productions écrites, que le sujet du texte soit libre ou imposé. Les performances vues comme le résultat d'une activité peuvent être évaluées qualitativement et quantitativement (*Dictionnaire de didactique des langues*: 409). Les performances écrites peuvent donc être évaluées en fonction du nombre d'erreurs laissées dans les productions. Ainsi, sans vouloir entrer dans le détail, nous pouvons dire que l'étudiant qui remet un texte écrit ne contenant pas ou presque pas d'erreurs[1] a des performances satisfaisantes alors que celui qui laisse son texte écrit truffé d'erreurs a des performances insatisfaisantes.

Le problème de l'écrit se situe donc à différents niveaux du système scolaire et touche de nombreux élèves et étudiants. Pour le comprendre, il semble important d'aller au-delà du produit final, c'est-à-dire le texte rempli d'erreurs, et de voir ce qui se passe lors de la rédaction du texte par le sujet. En effet, une fois certaines constatations faites au niveau du produit, il faut aller au processus: il faut comprendre l'activité rédactionnelle en elle-même. Pour ce faire, cette activité

[1] Il peut s'agir d'erreurs de différents types comme les erreurs d'orthographe, de syntaxe ou encore de cohérence textuelle.

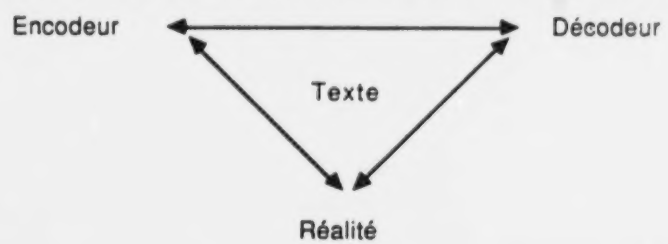
doit être située dans un cadre théorique. Nous avons retenu les nouvelles théories de la rédaction qui s'inspirent des sciences cognitives. Elles n'ont été élaborées que tout récemment, c'est-à-dire dans les années 80.

1.2 LES THÉORIES DE L'ÉCRIT

Les nouvelles orientations des théories de la rédaction se comprennent mieux si elles sont situées dans le cadre du triangle de la communication. Ce cadre met en place les éléments qui interviennent dans chaque situation de communication: l'encodeur (celui qui parle ou qui écrit), le décodeur (l'auditeur ou le lecteur), le message (le texte dit ou écrit) et la réalité à laquelle chacun fait référence. Les relations entre chaque composante du système telles qu'elles sont vues par Kinneavy (*in* Freedman *et al.*, 1983) sont présentées dans la figure 1. L'accent peut être mis sur l'un des quatre éléments et favoriser l'une des nombreuses relations possibles.

Figure 1

LE SCHÉMA DE LA SITUATION DE COMMUNICATION SELON KINNEAVY



Si l'intérêt a été dirigé pendant plusieurs années sur le produit, le texte écrit, il s'est déplacé, au cours des dernières années, sur le processus rédactionnel lui-même et le développement d'habiletés rédactionnelles chez l'encodeur. L'attention portée autrefois sur le message est maintenant mise sur l'encodeur (le sujet écrivant lui-même), sur ses connaissances, sur ses habiletés et sur les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes pesant sur l'activité de production (Fayol, 1984). Cette nouvelle perspective tient davantage compte aussi du décodeur ou du destinataire et de la réalité dans laquelle encodeur et décodeur sont en situation (approche communicative).

Sommers (1982) remarque qu'avant 1963, des 504 études menées sur la recherche en rédaction, deux seulement faisaient une investigation théorique du processus rédactionnel. Depuis 1969 cependant, les recherches théoriques dans le domaine se sont multipliées, même si elles sont encore nettement insuffisantes.

1.2.1 Le processus rédactionnel

Depuis la publication d'Emig (1971), les chercheurs ont été de plus en plus intéressés par les processus qui sous-tendent l'écrit et par ce que pensent les personnes au moment où elles écrivent. Emig a été la première à faire de la recherche sur le processus rédactionnel de façon systématique et scientifique. Elle a basé son analyse sur des interviews enregistrés avant et après la rédaction aussi bien que sur des séances de compositions à voix haute avec des élèves de douzième année (17-18 ans). Graves (1973) a fait une investigation dans le processus rédactionnel

des enfants de sept ans. Perl (1979) a raffiné la méthodologie utilisée par Emig pour explorer les comportements en composition des étudiants inexpérimentés de première année de collège (18-19 ans). En France, l'intérêt pour le processus s'est manifesté par l'analyse des brouillons d'élèves. En 1987, il y a eu une éclosion de travaux analysant avec minutie autant les brouillons d'écoliers que les manuscrits d'écrivains (Oriol-Boyer, 1988).

Dans ces recherches, la vision d'un processus linéaire (Britton *et al*, 1975; Murray, 1978), c'est-à-dire d'un processus où les opérations s'enchaînent successivement, a été remplacée par la nouvelle conception de récursivité. Les opérations dites récursives se renouvellent de nombreuses fois et dans des ordres variés tout au long de l'activité rédactionnelle. Ainsi, la révision peut apparaître plus d'une fois et lors de la planification ou encore au moment de la mise en texte et non seulement à la fin du processus rédactionnel. La recherche en langue seconde semble corroborer ces résultats (Zamel, 1984).

C'est dans cette perspective que se situe le modèle de rédaction de Hayes et Flower (cf. figure 2). C'est ce modèle qui revient le plus souvent chez les chercheurs préoccupés par le problème de l'écrit. Il a l'avantage d'avoir été vérifié par l'analyse de protocoles, un protocole de rédaction étant une transcription de tout ce qui passe par la tête du sujet écrivant quand il lui est demandé de penser à voix haute au moment où il compose (Flower et Hayes, *in* Frederiksen, 1981). Dans le cas présent, il s'agit de protocoles de sujets écrivants compétents. Cette méthode est fréquemment utilisée dans la recherche sur la résolution de problème (Newell et Simon, 1972).

De plus, selon Witte et Cherry (1986), ce modèle est compatible avec les modèles plus récents de Bracewell *et al.* (1982), de deBeaugrande (1984) et de Tierny et Pierson (1983). Selon E. D. Gagné (1985), même si le modèle n'a pas été validé entièrement, il sert d'utile ébauche des composantes de l'acte d'écriture.

Le modèle comprend trois composantes interactives intervenant dans la tâche de production: le contexte de production, la mémoire à long terme du rédacteur où sont emmagasinées les diverses connaissances du sujet et finalement, les processus rédactionnels eux-mêmes. Ce sont ces derniers qui concernent l'activité d'écriture proprement dite. Les principales opérations sont les suivantes: la planification, la mise en texte et la révision. A cela s'ajoute un système de contrôle qui permet à celui qui rédige de passer d'un niveau à l'autre et d'un sous-processus à l'autre.

La figure 2 présente le schéma du processus de rédaction, selon Hayes et Flower (1980), dans sa version française.

Le premier processus rédactionnel, **la planification**, consiste à définir le but du texte et à établir un plan-guide de l'ensemble de la production. La planification inclut les trois sous-processus suivants:

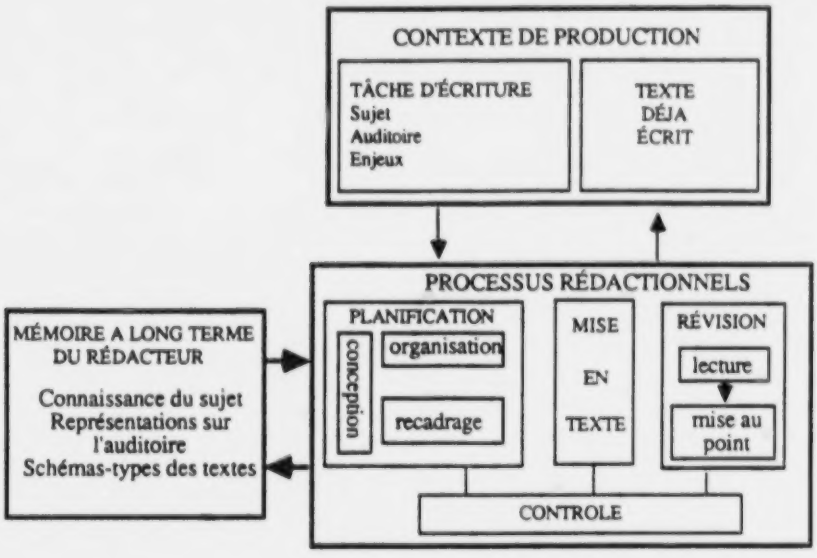
1) la conception pendant laquelle le sujet va retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes,

2) l'organisation des idées où le sujet choisit un ordre de présentation pour les éléments recueillis,

3) le recadrage où le sujet identifie des critères pour juger le texte, critères qui sont emmagasinés pour un usage ultérieur, lors de la révision . "Je dois écrire une transition ici", est un exemple de critère à emmagasiner.

Figure 2

LE SCHÉMA DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL DE HAYES ET FLOWER (1980), TRADUIT PAR GARCIA-DEBANC (1986)



Le second processus, **la mise en texte**, comprend, pour reprendre les termes de Fayol (1984),"la traduction des matériaux activés en mémoire à long terme et organisés par le plan en une mise en forme textuelle acceptable." C'est lors de ce processus que les idées sont traduites en mots. Les opérations de ce processus font intervenir toutes sortes de capacités linguistiques: choix lexicaux, gestion des constructions syntaxiques, contrôle pas à pas des suites anaphoriques et de toutes les marques de cohérence (Charolles, 1986). Cette étape est plus difficile pour un scripteur en langue seconde qu'en langue maternelle puisque ce dernier maîtrise 80 à 90% des structures qu'il utilisera dans sa composition alors que le scripteur en langue seconde est limité par sa compétence linguistique. Plus cette compétence s'éloigne de celle du scripteur natif, plus grande sera la difficulté.

Le troisième processus, **la révision**, a pour fonction d'améliorer la qualité du texte écrit et cela, sous plusieurs aspects. La révision inclut l'évaluation et la mise au point du texte ou des plans. Le processus de révision vise autant le message véhiculé que la formulation de ce dernier. Il y a alors un jugement de porté sur le texte produit, et cela à différents niveaux, jugement qui est suivi de correctifs. Cette étape reconnue comme très importantes est encore plus négligée, croyons-nous, en langue seconde qu'en langue maternelle.

On retiendra que les auteurs insistent sur le fait que les processus de rédaction sont des processus cognitifs et que chacun fonctionne de façon récursive. On parle de processus cognitifs "pour désigner les différentes activités ou fonctions psychologiques qui contribuent à la sélection et à l'organisation des informations provenant du milieu extérieur, à leur intégration et à leur utilisation pour l'élaboration de comportements adaptés; ce sont la perception, l'intelligence, le raisonnement, etc." (*Dictionnaire de didactique des langues*, p. 99). La planification, la mise en texte et la révision sont des processus qui font appel

à la perception, à l'intelligence et au raisonnement. De plus ces opérations sont récursives, car même si certaines d'entre elles sont dominantes à certains moments (réviser, plutôt vers la fin), tout au long de l'acte d'écriture, l'auteur planifie son texte et ses idées, traduit ses idées en mots et révise ce qu'il a écrit. Le sujet écrivant efficace se caractérise par la pratique d'allers et retours permanents entre les différents niveaux (Garcia-Debanc, 1986).

La tâche d'écrire n'est donc pas facile, car le sujet est en situation de surcharge mentale. Il doit, en effet, "activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et, enfin, gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales et globales" (Fayol, 1984, p. 66). Par contraintes locales, Fayol entend le choix des mots, l'orthographe et l'accord des mots, la structure de la phrase. Les contraintes globales font plutôt référence au contenu du texte et à son organisation.

1.2.2 **Le processus de révision**

Les chercheurs reconnaissent l'importance de la révision dans le processus rédactionnel bien que ce soit un des aspects les plus ignorés dans la recherche sur la rédaction (Sommers, 1982). Collins et Gentner (1980) notent que c'est un aspect crucial pour conduire à une bonne rédaction. Shaughnessy (1977) souligne, pour sa part, en réalisant la difficulté que rencontrent de nombreux étudiants à reconnaître les erreurs contenues dans leurs phrases, que se relire ou réviser est l'une des activités centrales du processus rédactionnel, mais aussi une habileté que les étudiants apprennent rarement. Le processus de révision est tellement important pour Hirsch (1977) qu'il dit même qu'apprendre à écrire, c'est apprendre à réviser. Selon lui, un enseignement efficace de la composition sera probablement un enseignement efficace de la révision.

Bien que la révision soit une activité récursive intervenant à tout moment du processus rédactionnel (Collins et Gentner, 1980; Flower et Hayes, 1981), elle prend davantage place lors de la mise en texte ou après cette dernière. Les chercheurs ont remarqué que la prédominance de la place de la révision dépend en partie du type de sujets écrivants - experts ou non experts - et du genre de production écrite.

1.2.2.1 *Quelques observations sur la révision*

Avant d'étudier les deux modèles de révision qui nous serviront pour l'élaboration d'une stratégie de révision de textes, nous allons mentionner quelques-unes des observations faites par les chercheurs sur la révision.

1. Le temps accordé à la révision est différent selon les sujets écrivants

Murray (1978) montre que les écrivants forts ont tendance à passer plus de temps à réviser qu'à produire leur brouillon. Bracewell, Scardamalia et Bereiter (1978) ont trouvé que les élèves de quatrième année (9 ans) ne révisent pas du tout, que pour ceux de huitième année (13 ans), la révision nuit davantage qu'elle aide et que pour les élèves de douzième année (18 ans), le nombre de bonnes corrections suit de très près celui des mauvaises. Bridwell (1980) a cependant obtenu des résultats plus positifs que ceux précédemment mentionnés avec des élèves de 18 ans.

2. La qualité de révision est différente selon les sujets écrivants

Les écrivants compétents semblent s'occuper de différents aspects du texte en vue de son amélioration alors que les écrivants plus faibles s'en tiennent davantage au mot et à la phrase. Faigley et Witte (1981) constatent que les écrivants compétents font plus de changements au niveau du sens que les écrivants faibles. La fréquence de ce type de changement est de 20 par 1000 mots pour les écrivants compétents et de 1 par 1000 mots pour les écrivants faibles. Sommers (1980) remarque que les écrivants compétents se préoccupent aussi davantage du destinataire, c'est-à-dire du lecteur éventuel, lors de la relecture du texte. Ils s'assurent, par exemple, que le niveau utilisé, le choix de mots effectué convient.

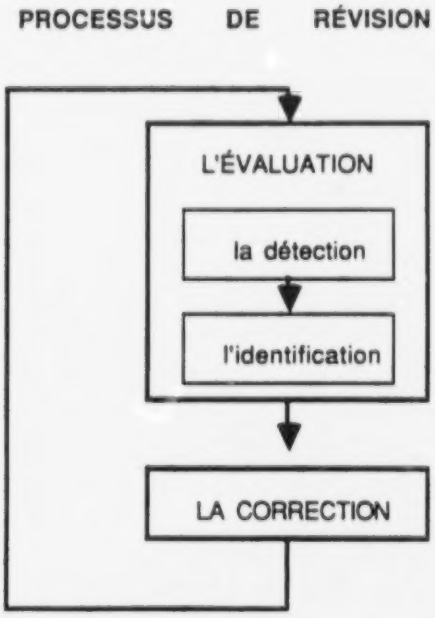
1.2.2.2 *Le modèle de Bartlett*

Il est très vite apparu aux chercheurs que l'activité de révision a un caractère très complexe. Bartlett (1982), qui s'est intéressée aux composantes du processus de révision, en a identifié trois: la détection, l'identification et la correction. Elles sont représentées dans la figure 3.

L'évaluation et la correction sont des sous-processus qui devraient fonctionner ensemble, mais il est facile de comprendre que des difficultés peuvent se développer dans chacun des sous-processus. Bartlett explique que ces différents processus requièrent des stratégies différentes, ce qui explique que certains sujets écrivants puissent être capables de détecter qu'il y a un problème dans le texte sans être capables de le corriger; par ailleurs, ils peuvent être capables de régler un problème préalablement détecté par une autre personne.

Figure 3

LES COMPOSANTES DU PROCESSUS DE RÉVISION SELON BARTLETT



L'ÉVALUATION:

a. Le processus de détection:

Bartlett dit que la révision est généralement déclenchée par la prise de conscience que quelque chose (au niveau de l'orthographe, de la syntaxe, de la logique, etc.) ne va pas dans le texte. La prise de conscience implique sûrement qu'il y a un contact, à un niveau plus ou moins conscient, entre le texte existant et un ensemble de savoirs à partir duquel des textes possibles peuvent être formulés. Les savoirs font référence aux différentes compétences ou connaissances théoriques sur l'écrit que possède l'écrivant. La nature du contact peut être plus ou moins explicite et peut requérir des processus de comparaison plus ou moins élaborés selon l'habileté de l'écrivant. Par exemple, pour les écrivants compétents, certains problèmes ne nécessitent pas de longues comparaisons et de longues délibérations, mais pour d'autres, si.

Nold (1981) dit que la détection se fait en comparant deux types de représentation: celle correspondant à l'intention initiale et celle élaborée à partir du fragment de texte relu. Selon Fayol et Gombert (1987), du sentiment d'adéquation ou de non-adéquation entre les deux naîtra la décision de modifier ou non le déjà-écrit. Le sujet qui prend conscience qu'il y a un problème dans son texte, mais qui est incapable d'en préciser la nature, se situe dans la première phase de l'évaluation: la détection. Ainsi, il peut avoir détecté qu'une phrase ne convient pas sans savoir exactement ce qui ne va pas dans cette phrase.

b. Le processus d'identification:

Pour être capable de résoudre un problème, il faut d'abord voir qu'il y a un problème, mais aussi le situer. Dans l'exemple précédent, le sujet aurait pu situer le problème au niveau de la structure de la phrase par exemple. L'identification suppose donc, selon Fayol, un passage de l'aperception d'inadéquation à la catégorisation de l'origine de celle-ci. Le sujet qui est capable de mettre le doigt sur le problème se situe dans la phase finale de l'évaluation: l'identification.

LA CORRECTION:

La correction désigne toute tentative pour changer une partie ou la totalité d'un mot, d'une phrase ou d'un paragraphe dans le but d'améliorer le texte original. La réussite dans la correction d'un texte dépend généralement d'une bonne détection et d'une bonne identification du problème par l'écrivant. Cependant, ces deux sous-processus ne conduisent pas obligatoirement à la résolution du problème identifié. Une révision efficace dépend aussi, en effet, de stratégies de correction efficaces.

Avant de voir un autre modèle de révision, nous compléterons les informations précédentes sur la détection et la correction des erreurs, car elles nous permettent de comprendre davantage le processus de révision. Lydiatt (1984) s'est intéressée particulièrement à la détection et à la correction des erreurs d'orthographe. Elle a retenu deux aspects des habiletés que possède une personne pour détecter des erreurs: la conscience et le comportement adopté.

La conscience, à l'origine de la détection des erreurs, informe le sujet que quelque chose ne va pas, mais sans lui en donner, à chaque fois, la certitude. Le comportement adopté, d'un autre côté, indique les critères individuels utilisés pour décider s'il y a erreur ou non. La personne peut décider de ne faire des changements que lorsqu'elle est sûre qu'il y a erreur ou encore toutes les fois qu'elle sent que quelque chose ne va pas.

Le fonctionnement de l'individu, expliqué par ces deux aspects, permet d'identifier quatre catégories de détection. Lydiatt les a regroupées dans un tableau qu'elle a appelé "Matrice du signal de détection pour la détection d'erreurs orthographiques". Elle a tenu compte des mots corrects et incorrects du texte et de la décision de l'étudiant face à ces mots. La figure 4 présente ce tableau.

Figure 4

LA MATRICE DU SIGNAL DE DÉTECTION ÉLABORÉE PAR LYDIATT (1984, P. 36)

		CATÉGORIE DE MOT	
		correct	incorrect
DÉCISION DE L'ÉTUDIANT	correct	correctement rejeté	manque
	incorrect	fausse alarme	réussite

Catégorie = la réalité
Décision = la perception de l'étudiant

Dans les rectangles = le résultat de la perception face à la réalité ▭ = la bonne décision

Le sujet qui révise tente de repérer les erreurs que contient son texte. S'il rencontre un mot correct, c'est-à-dire sans aucune erreur, il peut l'avoir identifié comme tel et le rejeter, car ce n'est pas un mot à corriger. Le rejet est alors positif. Il peut aussi, cependant, ne pas avoir bien identifié le mot correct. Le sujet a perçu comme erroné un mot qui était pourtant correct. C'est ce que Lydiatt appelle une fausse alarme.

Si le sujet rencontre un mot incorrect, il peut ne pas s'arrêter sur le mot, car il l'a jugé correct. Il manque alors une détection. Par contre, il peut l'avoir identifié comme tel et la détection est réussie.

Lydiatt apporte aussi des informations sur les cinq corrections que peut faire un sujet qui a détecté une erreur. Il est à remarquer qu'une seule de ces corrections conduit à une réponse satisfaisante. Les voici.

1. Aucun changement au mot.
2. Une correction qui diminue le niveau de langue utilisée.
   (ils sont fatigué → ils sont tannés)
3. Une correction qui ne corrige pas, mais qui laisse le mot au même niveau.
   (ils sont fatigué → ils sont fatiguer)
4. Une correction qui améliore le mot, mais le mot n'est pas corrigé.
   (ils sont tanné → ils sont tannés)
5. Une correction adéquate.

Ces informations nous permettent de mieux comprendre la complexité de la détection et de la correction des erreurs et complètent bien le modèle de Bartlett. On voit mieux que chacun des sous-processus ne fait pas appel aux mêmes stratégies. Trouver les problèmes d'un texte (détection) n'implique pas nécessairement régler ces problèmes (correction). Plusieurs types de détection comme plusieurs types de correction sont possibles.

Si pour Bartlett, il semble nécessaire de passer par l'identification du problème avant d'en arriver à la correction, tel n'est pas la façon de voir de Hayes et de ses collaborateurs. Ceux-ci voient le passage de la détection à la correction de façon différente. Or, comme nous le verrons, leur vision paraît plus complète, comme le modèle de révision qu'ils ont créé d'ailleurs. C'est pour cette raison que nous le présenterons ici.

1.2.2.3 *Le modèle de Hayes et de ses collaborateurs*

Le modèle de Hayes et de ses collaborateurs est d'ailleurs le plus récent modèle de révision (1985). A l'instar du modèle du processus rédactionnel de Hayes et Flower (1980), il est basé sur le résultat de l'analyse de protocoles, ce qui lui donne une certaine fiabilité.

Ce modèle inscrit les trois sous-processus identifiés par Bartlett dans un cadre plus large et plus complet. Il diffère des modèles de Sommers (1982), de Bridwell (1980) et de Scardamalia et Bereiter (1983) par le fait que la révision ne dépend pas entièrement d'une comparaison entre le texte et l'intention. Pour les auteurs, cette comparaison n'expliquerait pas tous les phénomènes qu'ils ont observés lors des révisions. En effet, pour la majorité des corrections, le texte en lui-même suffit, sans que celui qui révise fasse référence à l'intention poursuivie. Ainsi, lorsque le sujet révise à l'aide de critères comme l'orthographe, la grammaire, aucune référence à l'intention de l'auteur n'est nécessaire.

Leur modèle se divise en deux grandes sections: les processus dans lesquels le réviseur s'engage sont mis à la gauche et les divers savoirs qui influencent ces processus ou le résultat des actions posées sont à la droite. Ce modèle est présenté à la figure 5.

Nous verrons maintenant la démarche effectuée par un écrivant au cours du processus de révision, cet ensemble organisé d'opérations mobilisées dans le but d'améliorer le texte à tous les niveaux. Ce cheminement nous permettra de comprendre les difficultés que peut rencontrer la personne qui révise.

Pour accomplir une tâche de façon efficace, une personne doit tout d'abord avoir une **DÉFINITION DE LA TÂCHE** à accomplir. La définition de la tâche du réviseur spécifie, entre autres, les buts de celui qui révise: révise-t-il pour corriger les erreurs grammaticales ou pour clarifier le texte? Les points du texte qui devraient être examinés et comment le processus de révision va fonctionner font aussi partie de la définition de la tâche.

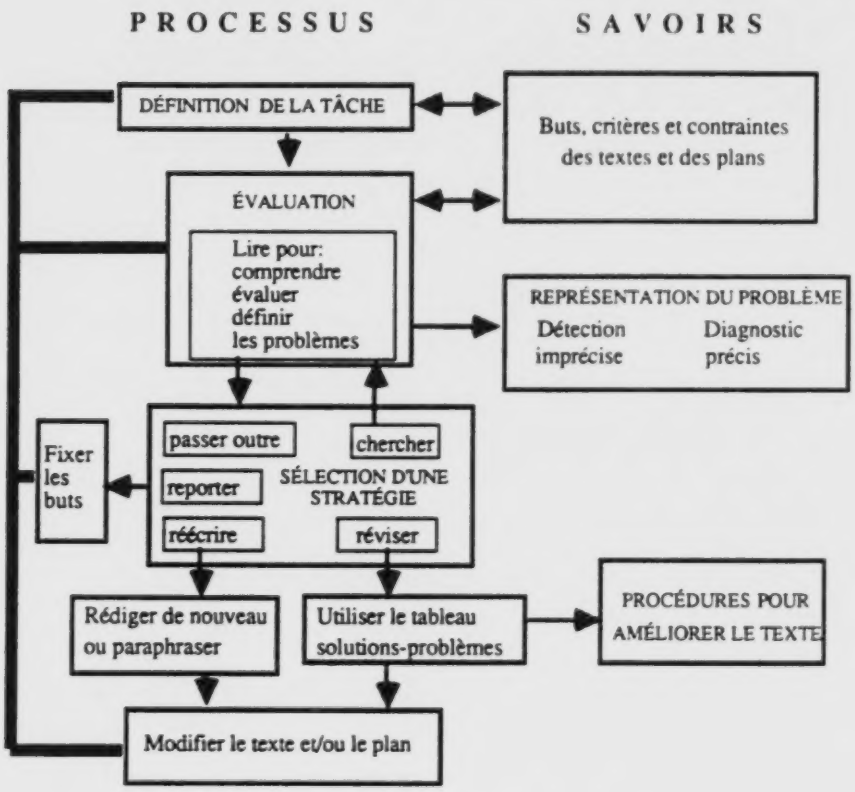
L'**ÉVALUATION** tient compte des buts et des critères définis par le réviseur en fonction des textes et des plans.

La **REPRÉSENTATION DU PROBLÈME** va de la reconnaissance d'un problème, sans le spécifier, à sa spécification, il va de la détection au diagnostic. La représentation du problème correspond à l'évaluation du problème (détection et identification) telle que décrite par Bartlett. La différence avec Bartlett est que pour Hayes et ses collaborateurs, la représentation du problème se fait sur un continuum. Un problème peut donc être plus ou moins spécifié. Ainsi, il n'est pas nécessaire

de passer par la spécification avant d'aller à la correction. Tel est le cas du réviseur qui solutionne un problème en réécrivant une phrase au complet au lieu de n'en corriger qu'un mot: il n'a pas été capable de spécifier où était l'erreur, mais il a tout de même perçu que quelque chose n'allait pas. Si Bartlett avait vu l'identification du problème comme une phase obligatoire de l'évaluation, c'est sans doute que c'est le cas pour la grande majorité des problèmes.

Figure 5

LE MODÈLE DU PROCESSUS DE RÉVISION SELON HAYES *et al.* (1985), traduit par nous



La **SÉLECTION D'UNE STRATÉGIE** par le réviseur dépend de la représentation initiale du problème. Il y a des stratégies qui modifient ou contrôlent le processus de révision lui-même et celles qui modifient le texte. La sélection d'une stratégie correspond au sous-processus de correction de Bartlett. Il y a au moins cinq stratégies possibles:

La première: passer outre:

Quand l'écrivant juge que le problème ne dérange pas la compréhension ou encore quand la solution est trop difficile à trouver ou demande trop d'efforts, il passe outre et poursuit sa révision.

La deuxième: reporter la résolution du problème à un autre moment:

Quand l'écrivant a décidé d'accorder toute son attention à une certaine catégorie de problèmes, la résolution des problèmes en dehors de cette catégorie peut être reportée à un autre moment. Tel peut être aussi le cas lorsque la solution pour le problème identifié ne vient pas immédiatement.

La troisième: chercher à préciser la représentation du problème:

Si l'écrivant a une représentation tellement imprécise du problème qu'il ne peut le solutionner, il cherche alors à préciser le problème en faisant appel à sa mémoire ou en relisant des parties de son texte.

La quatrième et la cinquième: réécrire un texte et réviser un texte

Quand l'écrivant décide de modifier le texte, deux grandes options s'offrent à lui: réécrire le texte ou le réviser. Ces deux activités sont très différentes, comme l'expliquent les auteurs de ce modèle.

En réécrivant son texte, il abandonne la structure de surface du texte, c'est-à-dire la forme écrite ou le texte visible, et va vers le contenu: il ressort l'idée du texte et la dit en d'autres mots. L'écrivant peut choisir cette option lorqu'il n'est pas capable de régler un problème ou encore lorsqu'il trouve qu'il y a trop de problèmes à régler : il préfère recommencer le texte.

Celui qui choisit de réviser plutôt que de réécrire le texte est capable de régler le problème du texte en conservant, autant que possible, le texte original. On l'imagine ayant une table de solutions, c'est-à-dire un ensemble de procédures à suivre en réponse aux différents problèmes posés. Cette table sera plus ou moins riche et plus ou moins efficace, selon son habileté de correcteur. Par exemple, pour le bon correcteur, au problème du doute orthographique, la solution sera la recherche systématique dans le dictionnaire. Si cela est évident pour le bon correcteur, cela ne le sera pas pour le correcteur faible. En effet, celui-ci va sans doute préférer demander la correction à un copain, souvent aussi ignorant que lui de la réponse, plutôt que de chercher dans le dictionnaire. Le résultat le plus fréquent est qu'il va remplacer une forme erronée par une autre forme erronée.

Le processus de révision vu par Bartlett et par Flower et ses collaborateurs nous montre que la tâche de réviser un texte est une tâche complexe dont la réussite dépend en partie des stratégies de révision que possède l'écrivant. C'est aussi ce que croit Flower (1985), car, pour lui, l'écrivant qui veut traverser le processus rédactionnel de façon satisfaisante doit maîtriser trois types de stratégies:

1. des stratégies pour composer (pour traduire des idées en mots);
2. des stratégies pour adapter les écrits, selon le destinataire;
3. des stratégies pour évaluer et réviser les écrits.

Puisque les stratégies de révision semblent être d'une si grande importance dans la réussite du processus de révision et, par conséquent, du processus rédactionnel, nous allons prendre le temps de bien comprendre ce que sont les stratégies de façon générale. Nous terminerons notre cadre théorique en faisant ressortir l'apport de la théorie au problème posé.

1.3 L'INTÉRÊT DES STRATÉGIES DANS L'APPRENTISSAGE

Nous nous attarderons, dans un premier temps, à définir les stratégies à l'aide des définitions proposées par différents chercheurs et nous mettrons ces définitions en relation avec le processus de révision. Nous verrons ensuite le rôle des stratégies dans l'apprentissage.

1.3.1 Définition des stratégies

Mann et Sabatino (1985) font une différence entre des stratégies générales qui sont des stratégies que nous pouvons appliquer à plusieurs situations -l'attention et les méthodes utilisées pour étudier en font partie- et des stratégies spécifiques qui ne sont applicables qu'à un type particulier de situation - les stratégies de correction des erreurs d'orthographe d'usage, par exemple. Brown et Palincsar (1982) insèrent entre ces deux stratégies, des stratégies de niveau intermédiaire, c'est-à-dire des stratégies pas tout à fait générales qui ont des applications relativement spécifiques. Les stratégies de révision de textes pourraient sans doute faire partie de cette catégorie.

Newell (1979) fait une relation entre la généralité de la stratégie et son efficacité à résoudre un problème spécifique: l'efficacité est inversement proportionnelle à la généralité. Ainsi, plus une stratégie est générale, moins elle sera efficace pour résoudre un problème donné. La remarque de Newell est intéressante parce qu'elle nous éclaire sur les stratégies à enseigner. Si l'enseignant veut que l'apprenant réussisse une tâche spécifique, il doit lui faire acquérir des stratégies spécifiques à la tâche donnée. Pour illustrer ceci, prenons le cas d'un professeur de français qui veut enseigner à l'élève à réviser son texte. S'il l'informe d'être très attentif en le lisant, il n'obtiendra sûrement pas les mêmes résultats que s'il lui dit sur quoi porter son attention en révisant. Dans le premier cas, il lui donne une stratégie générale -l'attention- et dans le second cas, une stratégie spécifique -l'attention à des points précis seulement. Le sujet révisant qui sait sur quoi porter son attention obtiendra sans doute plus de succès que le sujet qui sait uniquement qu'il doit être attentif.

Les stratégies, qu'elles soient générales, intermédiaires ou spécifiques sont des processus d'exécution, des médiateurs de l'apprentissage et de la performance (Mann et Sabatino). R. Gagné (1985), qui note que les stratégies ont pris différentes appellations selon les auteurs, mentionne aussi qu'elles ont été appelées des processus de contrôle d'exécution par ceux qui sont en faveur des théories de l'information. Les stratégies sont donc vues comme des intermédiaires entre la compétence, qui est "la capacité qu'a un individu d'accomplir adéquatement une tâche" (Brien, notes de cours), et la performance, c'est-à-dire l'accomplissement de cette tâche. Ainsi, les stratégies permettent l'exécution d'une tâche donnée et impliquent un choix, parmi différentes façons d'exécuter une tâche. Il est donc possible qu'à compétence égale en grammaire, par exemple, compétence vérifiée par des tests, deux individus atteignent une performance différente à l'écrit si les stratégies d'écriture utilisées par l'un ne sont pas aussi efficaces que les stratégies utilisées par l'autre.

Appliquons ce qui vient d'être dit à la tâche de réviser. Réviser un texte implique une lecture du texte dans le but de l'améliorer, à différents niveaux et quel que soit le moment où se situe la lecture - après une phrase, un paragraphe ou après le texte. Mais comment le lire? La façon de lire est la stratégie adoptée par celui qui révise. Si elle le conduit à un texte satisfaisant, la stratégie est efficace, mais si elle conduit à un texte rempli d'erreurs, la stratégie sera jugée inefficace. Elle est alors à changer complètement ou à modifier légèrement. L'acquisition de stratégies efficaces pourrait aider les élèves faibles à s'améliorer.

Les stratégies cognitives sont d'un intérêt certain parce qu'elles suggèrent un moyen de modifier le fonctionnement cognitif des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. C'est ce qui nous amène à penser que si les élèves faibles à l'écrit apprennent à utiliser des stratégies efficaces, ils amélioreront leurs performances de façon significative.

1.3.2 **L'apprentissage des stratégies**

On peut se demander comment il se fait qu'à l'intérieur d'un groupe d'individus ayant eu sensiblement la même formation, certains utilisent des stratégies efficaces et d'autres, non. Les stratégies sont-elles innées ou s'apprennent-elles? Pour Flavell et Wellman (1977), cités par Mann et Sabatino, les stratégies que les individus utilisent viennent de quatre sources:

1. de leur programmation génétique,
2. de leur personnalité ou de leurs styles cognitifs, c'est-à-dire de leurs façons de percevoir les choses, de penser, de résoudre des problèmes, de se rappeler les événements, de prendre des décisions (Mann et Sabatino, p. 189),
3. de l'expérience,
4. de l'apprentissage dirigé des stratégies elles-mêmes.

On comprend donc que tous les individus n'utilisent pas les mêmes stratégies pour solutionner un problème identique à cause de leurs différences individuelles et qu'heureusement l'utilisation d'une stratégie peut s'apprendre. Plusieurs études montrent même que les étudiants faibles ne développent pas de stratégies sans un enseignement de celles-ci (Jones, 1982). Il faut donc qu'ils puissent les apprendre.

La question de l'apprentissage des stratégies n'est cependant pas facile étant donné que la plupart du temps les personnes ne sont pas conscientes des stratégies qu'elles utilisent. C'est pour cela que si nous demandons à des experts dans un domaine donné de nous dire quelles sont les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre un problème spécifique, ils sont incapables de répondre rapidement. Ce n'est qu'après réflexion qu'ils y arrivent, s'ils y parviennent. Il semblerait, en effet, que nous ne sommes conscients des stratégies que quand nous les acquérons dans le cadre d'un apprentissage dirigé. Elles passent ensuite au niveau subconscient où elles guident nos performances sans plus aucune conscience de notre part à moins qu'elles ne soient confrontées à un problème embarrassant. Tel est le cas de la personne qui écrit et qui possède une grande maîtrise de la langue; elle ne pense pas à l'orthographe à moins que ne survienne un problème sur lequel elle bute, le problème de l'accord du participe passé, par exemple: elle s'arrête alors pour le résoudre de façon consciente. Comme cette personne a automatisé les stratégies permettant d'exécuter de façon adéquate la sous-tâche de l'orthographe, toute son attention est alors dirigée vers les idées et leur organisation à l'intérieur du texte.

Il faut donc en arriver à automatiser certaines stratégies pour une plus grande efficacité dans une tâche donnée, pour être capable de passer à une tâche complexe ou pour exécuter deux tâches en même temps. Ainsi, pour être capable d'exécuter la tâche complexe de l'écrit, c'est-à-dire pour générer des idées, les mettre en mots et agencer ces mots correctement tout en les orthographiant de la bonne façon, il faut avoir automatisé certaines sous-tâches, c'est-à-dire des tâches sous-jacentes à la tâche donnée. Notre attention a une capacité limitée et ne peut se fixer que sur un point à la fois de sorte que l'individu qui n'a pas automatisé certaines sous-tâches d'une tâche complexe aura de la difficulté à accomplir cette tâche complexe de façon satisfaisante. En effet, LaBerge et Samuels (1974) notent que si chaque processus composant la tâche requiert de l'attention, la performance d'une tâche complexe sera impossible, car la capacité d'attention sera

excédentaire. Cependant, si un assez grand nombre de composantes, ainsi que leur coordination, peuvent se faire de façon automatique, la charge d'attention ne débordera pas les limites permises et la tâche sera accomplie efficacement.

Il semble probable qu'un des grands problèmes des étudiants faibles à l'écrit est qu'ils n'ont pas automatisé certaines stratégies, celles qui leur permettraient d'éviter les erreurs d'orthographe, par exemple. Il y a alors interférence entre tous les niveaux de l'écrit qui requièrent de l'attention en même temps lors du processus rédactionnel (Scardamalia, Bereiter et Goelman, 1982). Selon Laberge et Samuels (1974), cette capacité d'automatisation est donc critique pour le succès d'une tâche complexe comme la lecture et on pourrait ajouter, comme l'écrit.

1.4 L'APPORT DE LA THÉORIE AU PROBLÈME DE L'ÉCRIT

Ce chapitre vient de présenter les théories de l'écrit afin d'apporter une meilleure compréhension du problème de l'écrit et aussi des voies pour le solutionner. Avant d'aller plus avant, nous voulons faire ressortir ce que nous apportent ces théories face au problème posé, le problème des performances écrites faibles des scripteurs en. Les questions auxquelles les théories de l'écrit devraient tenter de répondre sont les suivantes:

Comment se fait-il que des étudiants qui sont capables de mettre en application en situation d'exercice les règles apprises en classe ne semblent plus l'être lorsqu'ils écrivent un texte?

Comment faire pour changer cette situation?

La description des trois composantes du processus rédactionnel de Hayes et Flower (cf. p. 15 *sqq.*), la planification, la mise en texte et la révision, montre que rédiger un texte est une tâche complexe. Le sujet qui écrit un texte doit gérer à la fois ses idées, leur organisation et la forme qu'elles vont prendre. C'est au moment de la mise en forme des idées et de la révision qu'il est fait appel à différentes capacités linguistiques parmi lesquelles se situent les capacités grammaticales et syntaxiques. Or, si le sujet écrivant, au moment de la mise en forme, est concentré sur les idées sans avoir automatisé la majorité des règles grammaticales et des formes syntaxiques, il risque de laisser son texte rempli d'erreurs. Par ailleurs, s'il se concentre trop sur la forme, comme le fait souvent le scripteur en L_2 qui arrête souvent d'écrire pour chercher un mot dans le dictionnaire, il perd ses idées et le fil conducteur du texte. L'étudiant peut encore, au moment de la révision, améliorer son texte et corriger les erreurs de formes qu'il contient, à condition de les voir. Mais là encore, il apparaît, à la lumière de la théorie, que détecter et corriger des erreurs sont deux sous-processus qui fonctionnement de façon différente et que la correction ne suit pas forcément la détection.

Il ne suffit pas de dire: "Relisez mieux votre texte et vous trouverez vos erreurs" pour que les erreurs soient automatiquement détectées et corrigées. En effet, si l'étudiant qui relit son texte n'a pas de stratégies efficaces, le produit fini sera sans doute un texte contenant de nombreuses erreurs. Les stratégies efficaces, que plusieurs possèdent sans qu'elles leur aient été enseignées, sont inexistantes chez d'autres personnes. Cependant, elles peuvent leur être enseignées et leur maîtrise conduirait peut-être les étudiants à de meilleurs résultats.

L'enseignement de stratégies de révision de textes semble être une voie intéressante pour régler une partie du problème de l'écrit. Cependant, avant de voir quelles stratégies nous pourrions enseigner, nous allons passer en revue les expériences qui ont été faites au niveau de l'écrit et principalement au niveau des stratégies de révision de textes. Ce sera le propos de notre deuxième chapitre.

2 *L'élaboration d'une stratégie de révision*

Nous ferons, en premier lieu, une revue sélective des écrits afin de voir ce que nous apprennent les expériences faites sur l'écrit et plus spécifiquement sur les stratégies de révision de textes. Les conclusions de ces recherches nous orienteront vers notre propre recherche et nous situeront par rapport à l'ensemble de la recherche sur la révision de textes. Viendra ensuite l'élaboration des stratégies de révision que nous expérimenterons. Nous terminerons avec nos hypothèses de recherche.

2.1 REVUE SÉLECTIVE DES ÉCRITS

Trois champs d'intérêts se dégagent de la recension des écrits. Le premier touche de façon immédiate l'utilisation de stratégies de révision de textes et le deuxième traite du processus de révision de textes en général. Il s'agit alors uniquement de recherches qui traitent de la révision de textes écrits en anglais. Dans le cadre du français écrit, plusieurs recherches sont descriptives: elles font un relevé des erreurs observées dans les textes des étudiants de différents niveaux du système scolaire. Certaines recherches, par contre, rendent compte d'expérimentations de méthode d'enseignement du français écrit. C'est notre troisième champ d'intérêt.

2.1.1 L'expérimentation de stratégies de révision de textes

Gagné (1985) identifie plusieurs variétés de stratégies cognitives. Si de nombreuses recherches se sont intéressées aux stratégies de mémorisation, il y en a beaucoup moins qui se sont intéressées aux stratégies d'apprentissage. Le nombre est encore plus restreint quand on parle de stratégies spécifiques à la révision. La revue sélective des écrits que nous présentons ne s'intéressera qu'aux dernières puisqu'elles touchent de près notre étude.

Nous n'avons trouvé que quatre recherches portant sur l'utilisation de stratégies de révision de textes pour l'amélioration des performances écrites faibles. La première est celle des chercheurs Scardamalia et Bereiter (1983). Dans le but d'améliorer le processus de révision des sujets écrivants, ils ont mis au point une procédure pour faciliter les processus d'évaluation et de révision, procédure appelée le CDO (*compare, diagnose, operate*). Cette procédure requiert peu d'attention additionnelle de la part de celui qui écrit afin de laisser son système de production de texte presque intact. Pour les auteurs, en cours de composition, deux sortes de représentations mentales sont construites et emmagasinées dans la mémoire à long terme: la représentation du texte déjà écrit et la représentation du texte visé, dans son entité. La procédure CDO est mise en action lorsqu'il y a perception d'une inadéquation entre les deux représentations. Cette procédure peut prendre place à l'intérieur de n'importe lequel des sous-processus de planification, de mise en texte ou de révision.

L'expérience a été menée auprès de 90 élèves de l'élémentaire (4e, 6e et 8e année). Les auteurs voulaient savoir quel serait le comportement des élèves utilisant la procédure comme une routine. La moitié du groupe a utilisé la procédure après que chaque phrase a été composée et l'autre

moitié, à la fin de la composition, phrase par phrase. Le professeur a d'abord fait une démonstration de l'utilisation de la procédure en composant lui-même un paragraphe. Il a écrit une phrase puis il s'est mis à penser à voix haute en se servant de la liste des évaluations. Chaque évaluation, par exemple, "Je m'éloigne du point central", est écrite sur un papier séparé. Ces évaluations devaient l'aider à faciliter les opérations de comparaison.

Le professeur procédait de la même façon avec la liste de directives devant faciliter son choix dans les tactiques à employer pour améliorer le texte. Si la liste d'évaluations existe pour aider le sujet à détecter les problèmes de son texte, la liste de directives veut suggérer des solutions aux problèmes détectés. En voici quelques exemples: "Je devrais enlever cette partie. - Il est préférable de changer les mots." Après la démonstration, les élèves ont utilisé la procédure et ils ont été unanimes à dire que la procédure les avait aidés à évaluer leurs écrits, ce qu'ils ne faisaient pas normalement parce qu'ils trouvaient cela difficile.

Si on regarde les effets de l'utilisation de la procédure sur les textes produits, on note que les changements faits par les élèves ont été appropriés dans la plupart des cas. Les deux correcteurs étaient d'accord pour donner de meilleures notes aux compositions révisées. Les analyses statistiques montrent que les améliorations entre les deux compositions sont significatives ($t(87)= 3,71$ et $4,19$). Cependant, il y a eu peu d'amélioration au niveau du texte dans son ensemble. Cela est quand même très positif puisqu'on avait remarqué, dans d'autres études (Bracewell *et al.*, 1978), que les changements produits étaient négatifs ou neutres. Les auteurs ont aussi remarqué que les élèves éprouvent de grandes difficultés à poser un diagnostic pour identifier ce qui ne va pas. Il faudrait donc, selon eux, apporter une aide aux élèves par une procédure facilitant le diagnostic; l'identification d'un élément concret comme source du problème serait une sous-procédure.

On sait que les élèves ont, dans la plupart des cas, bien solutionné les problèmes identifiés, mais il aurait été intéressant aussi de savoir quel pourcentage d'erreurs les élèves avaient laissé alors qu'on leur avait donné une procédure de révision à suivre. On aurait aussi aimé savoir si les élèves ont continué à suivre la procédure une fois l'expérience terminée. Comme la procédure utilisée situait la révision au niveau de l'inadéquation entre le texte et son intention, les problèmes d'orthographe n'ont pas été touchés.

De cette expérience, on retient que les élèves n'ont pas été dérangés par le fait d'avoir une routine à suivre et qu'au contraire elle avait facilité la révision. Nous tenterons sans doute d'en savoir davantage sur le nombre d'erreurs laissées dans les textes. L'utilisation d'une procédure facilitant la tâche de réviser est-elle vraiment efficace pour diminuer le nombre d'erreurs de façon significative?

Deux autres chercheurs, Daiute et Kruidenier (1985), se sont intéressés aux stratégies de révision. Après avoir remarqué que les étudiants révisaient peu ou pas, ils ont développé et expérimenté une stratégie dans le but d'améliorer leur processus de révision. Il s'agit d'une stratégie d'autoquestionnement (*self-questioning strategy*) qui va dans le sens de celle expérimentée par Bereiter et Scardamalia (1983) sauf que les questions, cette-fois, n'étaient pas sur des cartons. En effet, l'étudiant travaillait à l'ordinateur, avec un traitement de texte et lorsqu'il le demandait, différentes questions surgissaient à l'écran, dans le but de l'aider dans sa révision.

Cette fois, l'expérience a été menée auprès de deux groupes d'étudiants du secondaire et l'un des groupes a utilisé un programme de questions pendant une période de cinq mois. Les résultats obtenus portent sur le nombre de corrections faites, leurs genres et leur pertinence. Les 26 sujets

du groupe expérimental, celui qui pouvait s'autoquestionner ont fait significativement ($p < .05$; $F[1,55]=5.45$) plus de corrections par 100 mots (13.6) que le groupe de contrôle (9.3) et aussi, plus de révisions globales ($F[1,55]=5.45$), au niveau du sens.

Les chercheurs ont remarqué que les suggestions offertes permettent à l'étudiant écrivant de concentrer son attention sur un des aspects du texte au lieu de tout regarder à la fois, ce qui les oblige à mieux reviser. Les chercheurs nous disent que vérifier un texte en se concentrant sur un point précis à la fois fait faire plus de révisions que de le vérifier, de façon générale, pour être sûr que tout va. Quand les sujets faibles se concentrent sur un point à la fois plutôt que sur tout le texte, ils sont davantage capables d'identifier les problèmes et d'essayer de les résoudre. Cependant la qualité des changements n'a pas été analysée puisque c'est la quantité de révision qui intéressait les chercheurs. Nous ne savons pas non plus le nombre d'erreurs que les sujets du groupe expérimental ont laissé dans leur texte par rapport aux sujets du groupe contrôle.

McCutchen, Hull et Smith (1987), de leur côté, ont fait une étude pilote sur l'utilisation du traitement de texte pour la révision. Ils avaient préalablement identifié deux sortes de stratégies utilisées par les écrivants débutants pour détecter et corriger les erreurs: des stratégies intuitives et des stratégies référentielles. Les stratégies intuitives sont utilisées lorsque les écrivants vérifient si la phrase "sonne bien" tandis que les stratégies référentielles interviennent quand ils font référence aux règles de grammaire, d'orthographe ou de ponctuation.

L'expérience a montré que les écrivants débutants sont plus habiles ($p < .05$; $F [1,33] = 6,03$) à utiliser les stratégies intuitives qu'à utiliser les stratégies référentielles. Or, les stratégies intuitives ne servent que lorsqu'il manque un mot dans un texte, lorsqu'un mot est mal utilisé ou encore quand une structure est fautive. Les stratégies référentielles, pour leur part, servent pour la majorité des erreurs. Ils ont corrigé 89,6% des erreurs relevant de stratégies intuitives et 83,9% des erreurs relevant des stratégies référentielles. De plus, l' expérience révèle qu'il n'y a pas eu d'augmentation dans la correction des erreurs, même si les élèves avaient utilisé le traitement de texte pour réviser. Ils ont corrigé 85,9% de leurs erreurs au début et 87,5%, à la fin de l'expérimentation.

Nous retenons de l'étude pilote que l'attention doit être mise sur les stratégies référentielles puisqu'elles sont les moins utilisées, même si ce sont celles qui sont les plus efficaces.

La quatrième recherche, celle de Gangi (1986) a montré que l'enseignement systématique de la révision, au moyen de questions guidant les étudiants dans le processus, a été efficace. Il n'y a pas d'analyses statistiques dans cette recherche, mais une comparaison des résultats obtenus lors d'une composition initiale et d'une composition finale. Avant l'enseignement, la moyenne des étudiants était de 57% (7%: notes: A et B) et elle est passée à 74% (60%: notes: A et B), après l'enseignement. L'auteure dit qu'elle s'est avérée efficace autant pour les faibles que pour les forts et indépendamment du type de production exigée.

Carroll (1982), de son côté, nous fait part d'une expérience faite en classe pour améliorer les performances des étudiants. Pour elle, l'écrivant-réviseur doit agir comme un détective à la recherche d'indices lui permettant de résoudre le problème du texte écrit de façon satisfaisante. Cette façon de voir le texte permet à l'étudiant de prendre un certain recul par rapport à son texte. Les chercheurs Olson et Torrance (1981) parlent d'une "prise de distance" par rapport au texte produit et aux significations qu'il évoque. Fayol (1987), pour sa part, utilise le terme de "distanciation". Si les indices sont la clé du succès dans la révision, le professeur doit montrer aux

étudiants comment codifier les indices. Pour cela, Caroll a identifié 10 indices[1] sur lesquels les étudiants ont eu à travailler lors de la rédaction de textes. Après avoir écrit leur brouillon, les étudiants identifiaient les indices suggérés par le professeur à l'aide d'un crayon de couleur. Par exemple, lors de la première rédaction, l'attention a été portée sur les deux premiers indices et à la rédaction suivante, sur deux autres, et ainsi de suite. Après la période d'identification des indices suivait la période de réflexion pour savoir quelle décision prendre dans chaque situation relevée. A la fin de la session, l'étudiant avait appris à reconnaître les indices et à solutionner les problèmes y correspondant. Ces affirmations ne s'appuient cependant pas sur des données statistiques puisqu'il s'agissait d'une expérience menée par un professeur dans le but d'aider ses étudiants à l'écrit.

Cette façon de voir le texte écrit est sûrement intéressante dans la mesure où elle permet à l'étudiant-réviseur de ne réviser qu'un point précis à la fois, de le chercher et d'apporter les solutions plutôt que d'essayer de tout voir sans rien voir, finalement. Cela aide l'étudiant à s'éloigner du contenu du texte pour voir le texte écrit. Carroll fait un compte-rendu de son expérience pédagogique, aussi restons-nous avec des questions sans réponses: les progrès des étudiants-réviseurs étaient-ils significatifs? les étudiants ont-ils trouvé la démarche lourde? la démarche a-t-elle pu être automatisée par les étudiants? De cette recherche, nous retenons cependant que les étudiants-réviseurs ont besoin d'un point de départ dans la révision, d'un point précis.

2.1.2 L'expérimentation sur le processus de révision

Bartlett (1982) a mené une expérience, sur une période de 2 ans, avec 250 élèves de la 4e à la 7e année du primaire. Elle s'est intéressée aux difficultés que les élèves rencontraient pour détecter et corriger les erreurs. Son attention a été mise sur les anomalies syntaxiques, c'est-à-dire sur les structures de phrases, et sur les ambiguités référentielles, les pronoms. Il est apparu qu'il est plus difficile pour les élèves de détecter des ambiguités référentielles (17% ont vu le problème) que des anomalies syntaxiques (53% ont vu au moins une anomalie) lorsqu'il s'agit de leur propre texte. Dans le cas d'un texte écrit par un autre, la difficulté est moins grande: 57% des élèves ont vu au moins une ambiguité référentielle et 88% ont détecté au moins une anomalie syntaxique. Cependant, les élèves n'ont détecté que 69% de l'ensemble de ces problèmes dans un texte écrit par un autre. On peut supposer que lorsqu'il s'agit de leur texte, le pourcentage d'erreurs détectées est encore moins élevé. Bien que l'expérience ait porté sur les anomalies syntaxiques et les ambiguités référentielles, on peut supposer qu'il en est de même avec les problèmes d'orthographe grammaticale. Bartlett explique cette difficulté à détecter les erreurs par le fait que la détection des erreurs se fait au hasard, chez les sujets inexpérimentés, sans but précis et sans stratégies. Aider les élèves à utiliser des stratégies de détection va-t-il leur faciliter la tâche et leur permettre de détecter toutes les erreurs? Notre recherche devrait apporter une réponse à cette question à laquelle nous conduit le travail de Bartlett.

De son côté, Perl (1979) a conduit sa recherche auprès de 5 sujets écrivants faibles de niveau collégial. Elle a fait une étude de cas pour savoir comment ce genre de sujets écrivaient, comment leurs processus rédactionnels pouvaient être analysés et ce que cette compréhension suggérait

---

[1] Exemples de codification des indices:
1. Encercler tous les verbes "être".
5. Faire une flèche allant du sujet au verbe, dans chaque phrase.
7. Faire un crochet à côté de chaque mot imprécis.

au niveau théorique et pédagogique. Chaque sujet devait composer à voix haute, à quatre reprises. C'est de l'analyse de leurs expériences individuelles qu'elle en est arrivée à répondre aux questions qu'elle se posait.

En ce qui concerne la révision, elle mentionne que les sujets révisent presque dès les premiers instants et la révision touche la forme (addition ou soustraction de mot, choix de mot, orthographe usuelle, verbes, ponctuation) et le contenu, même si les corrections les plus fréquentes sont au niveau de la forme. Elle remarque cependant, à l'instar de Bartlett avec les élèves du primaire, que les écrivants faibles n'ont pas recours à des stratégies pour découvrir si une phrase ou un mot est correct. Ainsi, même s'ils révisent beaucoup, ils laissent des erreurs ou corrigent des formes correctes. Leur révision est inefficace. On leur a enseigné à se demander: "Est-ce que cette phrase est correcte?", mais on ne leur a pas montré comment reconnaître si la phrase est correcte ou non. Ils se servent alors de leur intuition et si la phrase ou le mot "sonne bien", ils ne font pas de changement. Perl explique aussi que les sujets écrivants relisant leur texte se concentrent tellement sur le contenu qu'ils ne voient pas la forme écrite. Elle a remarqué que les sujets écrivants relisant leur texte ont parfois les comportements suivants:

1. ils relisent en prononçant un mot qui est absent du texte ou une finale de mot qui est absente du mot,
2. ils relisent en enlevant un mot ou une finale de mot qui est contenue dans le texte,
3. ils lisent le mot qu'ils désirent plutôt que le mot qui est dans leur texte,
4. ils lisent le mot mal orthographié, comme s'il était bien orthographié.

Perl fait un rapprochement entre le nombre d'erreurs laissées et la façon de lire du sujet écrivant. Ce dernier est si sûr de ce qu'il veut avoir sur sa copie que c'est ce qu'il y lit plutôt que de lire ce qui y est. Il faut donc que le sujet qui révise apprenne à réviser efficacement. Le temps passé à la révision perd de sa valeur s'il ne sait comment faire cette révision. L'exemple des sujets de l'expérience en est la preuve.

2.1.3 L'expérimentation de méthodes d'enseignement du français écrit

Bélanger et Ribes (1978) ont expérimenté la méthode d'enseignement correctif du français écrit proposé par le groupe R.I.E.F.E.C.[2] avec les 61 étudiants inscrits au cours de français correctif en septembre 1977. L'objectif général était d'amener les étudiants faibles à l'écrit à rédiger un texte soigné avec un minimum de fautes, c'est-à-dire quinze fautes ou moins, selon la moyenne provinciale calculée (Bibeau *et al.*, 1975). L'un des objectifs terminaux était que l'étudiant acquière une méthode de travail qui lui permette de maîtriser ses principales difficultés en français écrit. Pour cela, l'approche est centrée sur l'écrit de l'étudiant et vise à guider l'étudiant dans la détection et la correction de ses erreurs.

La méthode d'enseignement privilégiée est le tutorat: il s'agit de rencontres avec les pairs et avec le professeur. Le tutorat de consultation se fait en équipe de deux. Les étudiants composent d'abord en classe pendant une période de deux heures. Ils remettent ensuite leur composition au professeur pour qu'il note les erreurs faites sur une grille de classification des erreurs. Les étudiants reçoivent ensuite leur composition et c'est à ce moment que commence le

[2] Recherche pour dresser un inventaire des erreurs en français écrit au niveau collégial.

tutorat de consultation avec un pair. Les étudiants sont groupés par deux et l'étudiant A corrige le texte de l'étudiant B alors que l'étudiant B corrige celui de A. Il y a ensuite un échange entre A et B sur les deux textes. Toutes les erreurs sont alors relevées, corrigées et les étudiants se donnent des moyens pour les éviter. Par la suite, l'équipe rencontre le professeur-tuteur. Chaque étudiant lui soumet sa propre grille de correction qui est confrontée à la correction préalablement faite par le tuteur. Cette rencontre permet donc de vérifier la correction, de diagnostiquer les forces et les faiblesses des étudiants et de trouver des moyens pour améliorer le texte en fonction des étapes à venir. Cette démarche se poursuit tout au long de la session.

Les résultats obtenus montrent que les étudiants ont réduit le nombre de leurs erreurs de plus des deux-tiers. En effet, la moyenne des erreurs était de 29.70 lors du texte initial et de 9.05 lors du texte final. Cependant le progrès ne peut être attribué qu'à la méthode puisque les conditions de rédaction ont été modifiées lors du texte final. Pour ce texte, deux sujets avaient été proposés aux étudiants quelques jours à l'avance alors que pour le texte initial, les étudiants ne connaissaient l'unique sujet proposé que lors de la rédaction en classe. De plus, l'étudiant qui n'avait pas atteint l'objectif du cours (15 erreurs ou moins) lors du premier texte final pouvait en produire un second et c'est le meilleur des deux textes finals qui a été choisi pour la comparaison avec le texte initial.

Cette recherche nous montre que la démarche de tutorat est excellente puisqu'elle permet une grande amélioration des performances écrites des étudiants qui l'ont suivie. Le pourcentage de réduction des erreurs ne peut cependant être retenu comme sûr à cause des différences soulignées entre la situation initiale de rédaction et la situation finale.

Une autre expérimentation faite au niveau collégial, celle de Lemieux (1987) sur la cohérence du texte, avait comme intérêt la performance des élèves lors de la production écrite. Cette fois, cependant, l'intérêt est porté sur l'organisation du texte et non sur les erreurs qu'il contient. L'expérimentation a été faite avec 38 étudiants dont 20 composaient le groupe expérimental. Les sujets du groupe expérimental devaient relire leur texte en utilisant une g"rille de retour sur la pratique". Cette grille lui rappelait les consignes dont ils devaient tenir compte et l'aidait à analyser son propre travail. Les sujets étaient amenés à s'interroger sur certains points précis de leur production tels les liens entre les idées, la progression du thème ou encore la structure des phrases. Cette autoévaluation de leur texte les amenait à le réécrire en l'améliorant. Les résultats obtenus montrent que les étudiants du groupe expérimental ont progressé de façon significative ($p < 0,01$; $F [1,32] = 11,11$) par rapport au groupe témoin. L'utilisation de la grille d'autoévaluation s'est donc avérée efficace pour l'amélioration de la performance globale de la production écrite des étudiants.

2.2 SITUATION DE LA PRÉSENTE RECHERCHE

La recension des publications nous a permis de voir les expérimentations faites sur le processus de révision, sur les stratégies de révision de textes et aussi sur le français écrit. À partir des résultats de ces recherches, nous avons pu situer notre étude et en dégager son originalité.

Les recherches descriptives sur le processus de révision lui-même ont fait ressortir les difficultés des étudiants lors du processus et les lacunes qui devaient être comblées. Une des grandes difficultés observées est la détection des erreurs. Une des lacunes notées est l'absence de stratégies pour réviser et l'incapacité à prendre une distance face à son propre texte. Ces

recherches descriptives ont sans doute conduit d'autres chercheurs à élaborer et expérimenter des stratégies de révision. Ils voulaient vérifier si à l'aide des stratégies, les étudiants révisaient mieux.

Ces expériences de stratégies ont été menées au niveau élémentaire et secondaire. Elles touchaient les utilisateurs de l'anglais, langue maternelle. Les stratégies développées visaient plusieurs niveaux du texte, autant la forme que le fond, pour reprendre la terminologie traditionnelle.

Les expériences nous ont permis de constater que l'utilisation par les sujets d'une stratégie de révision, que ce soit la procédure du CDO (cf. p. 37) ou l'autoquestionnement (cf. p. 39), les a conduits à une meilleure révision de leurs textes: ils ont révisé davantage et ont fait, le plus souvent, les changements appropriés. Étant donné que les recherches antérieures avaient révélé que les étudiants révisaient peu et, très souvent, ne corrigeaient pas les erreurs détectées, l'utilisation d'une stratégie de révision s'est avérée positive.

Une autre expérience nous instruisait du fait que les sujets écrivants utilisent moins souvent une stratégie référentielle, c'est-à-dire qui fait référence aux règles de grammaire, d'orthographe ou de ponctuation, qu'une stratégie intuitive. C'est cependant la stratégie référentielle qui sert pour la majorité des erreurs.

De ces expériences, nous retenons ceci:

1. les étudiants peuvent améliorer leur processus de révision s'ils ont un temps spécifique pour la révision;
2. les étudiants qui sont guidés dans la révision par des stratégies révisent davantage que ceux qui n'ont pas été guidés par des stratégies;
3. les stratégies donneront de meilleurs résultats si elles sont spécifiques: elles amèneront les sujets révisant à se concentrer sur un point à la fois plutôt que sur tout le texte;
4. les stratégies doivent être référentielles afin de servir pour un plus grand nombre d'erreurs;
5. détection et correction sont deux processus différents qui impliquent des stratégies différentes.

Ce que les expériences ne nous apprennnent pas, c'est la répercussion de cette révision au niveau des performances écrites. Comment la stratégie améliore-t-elle les performances? Est-ce que les étudiants qui l'utilisent ont moins d'erreurs dans leurs textes que ceux qui ne l'utilisent pas? Nous ne le savons pas.

De plus, les expériences ont été peu intéressées par l'aspect grammatical et orthographique des erreurs. Il y aurait donc place pour une expérience s'intéressant principalement à cet aspect.

Par ailleurs, si de nombreux chercheurs ont souligné la difficulté des sujets écrivants faibles à détecter les erreurs contenues dans leur texte et si Scardamalia et Bereiter (1983) suggèrent qu'il faudrait apporter une aide aux écrivants à cette étape du processus de révision, des stratégies de détection n'ont pas encore été élaborées et expérimentées.

Comme l'enseignement de stratégies de révision a été fait à des étudiants en langue maternelle, principalement l'anglais, on peut se demander si cet enseignement serait aussi efficace avec des

étudiants en français langue seconde. Comme Krashen (1984) suggérait qu'en raison des similitudes entre l'écrit en langue maternelle et en langue seconde des pédagogies similaires soient utilisées, nous croyons que l'enseignement de stratégies sera efficace, mais nous n'avons pas de certitude avant de l'avoir vérifié.

Au niveau des expérimentations faites en français écrit, il n'y en a qu'une qui mettait l'accent sur l'autoquestionnement des sujets lors de la révision de leurs textes. Cependant, la cohérence du texte était l'aspect sur lequel portait le questionnement. Comme les résultats obtenus ont montré que les étudiants ayant utilisé le questionnement ont amélioré leur production écrite de façon significative, on peut penser qu'un questionnement portant sur d'autres aspects du texte peut peut-être donner des résultats similaires.

En tenant compte de ce que les expériences antérieures nous ont appris et pour continuer dans la voie que les chercheurs précédents nous ont ouverte, nous nous intéresserons à l'élaboration et à l'enseignement de stratégies de révision de textes. La présente recherche veut tenter d'apporter une réponse aux questions qui n'ont pas été traitées dans les recherches antérieures. Ainsi, comme aucune expérimentation de stratégies de révision de textes au niveau de la détection et de la correction des erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale n'a été conduite, c'est ce que cette recherche tentera de faire.

Le niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale est peut-être le plus superficiel, mais il est aussi le plus apparent dans un texte. C'est celui qui dérange tout le monde. Il vaut donc quand même la peine qu'on s'y arrête et qu'on tente de trouver une solution aux nombreuses erreurs contenues dans les textes des étudiants des différents niveaux du système scolaire. Nous nous demanderons si l'enseignement d'une stratégie de révision portant principalement sur la correction des erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale peut améliorer de façon significative les performances écrites des étudiants en L_2, faibles à l'écrit. Aucune expérience du genre n'a été faite en langue maternelle ou en langue seconde, ni pour l'anglais ni pour le français. Ainsi, si les expériences antérieures sur les stratégies de révision mettaient toute l'attention sur la révision elle-même, nous nous intéresserons aussi, quant à nous, aux performances auxquelles cette révision conduit.

Comme à notre connaissance, il n'existait aucune stratégie de révision de textes pour corriger les erreurs d'orthographe grammaticale et d'usage, nous en avons d'abord élaboré une. C'est le cheminement qui nous a conduit à la stratégie finale que nous présentons maintenant.

2.3 L'ÉLABORATION DE STRATÉGIES DE RÉVISION

Nous avons reconnu l'importance des stratégies de révision pour l'obtention de performances satisfaisantes. Par ailleurs, la plupart des recherches précédentes ont conclu que l'absence de stratégies de détection des erreurs était la lacune la plus grande dans le processus de révision. Ainsi Bartlett nous dit que seulement 69% des problèmes d'anomalies syntaxiques - absence de sujets, de verbes ou de prépositions - ont été détectés par les sujets qui révisaient un texte écrit par un autre. Il note aussi que les sujets étaient meilleurs dans la détection des erreurs contenues dans les textes d'autrui que dans la détection de celles contenues dans leurs propres textes. Rappelons que deux types d'erreurs ont été examinés, les ambiguïtés référentielles - les erreurs de pronoms - et les anomalies syntaxiques. De leur côté, Scardamalia et Bereiter qui avaient identifié chez les élèves une grande difficulté à diagnostiquer leurs erreurs, pensaient, dans le cadre d'une prochaine recherche, créer une procédure facilitant le diagnostic des erreurs.

Perl, dans son étude sur les sujets écrivants faibles, concluait que ces derniers laissaient souvent des erreurs dans leurs textes parce qu'ils ne les voyaient pas. En effet, notre expérience nous montre que, dans un grand nombre de cas, ils savent les règles qui leur permettraient d'écrire les mots correctement puisque, une fois les erreurs détectées par le professeur, ils sont capables de les corriger assez rapidement. Quand le professeur demande aux élèves d'expliquer la cause de ce genre d'erreurs, il s'entend dire que ce sont des erreurs stupides et qu'elles sont faites par distraction ou parce que la relecture de leur texte a été trop rapide. On a l'impression qu'ils jugent que ce ne sont pas des erreurs graves étant donné qu'ils connaissent la forme correcte. Au contraire, on peut juger que l'incapacité à détecter des erreurs facilement corrigibles est un grave problème. En effet, on se demande alors comment il faut faire pour amener les sujets qui "révisent" à voir ce qu'ils ne voient pas et qu'on juge élémentaire, facile à voir - pensons à l'accord du nom, par exemple.

A ce propos, l'expérience de Perl nous éclaire beaucoup, car elle nous montre clairement que les sujets qui révisent ne lisent pas vraiment le texte qui est sous leurs yeux. Le contenu auquel ils pensent obnubile la forme du texte de sorte qu'ils ne la voient pas. Il faut donc qu'ils utilisent une stratégie qui les oblige à s'arrêter sur les mots. Sans stratégie, ils ne s'arrêtent souvent qu'au hasard sur quelques mots.

2.3.1 La stratégie d'autoquestionnement[3] comme stratégie de détection des erreurs

La stratégie d'autoquestionnement pour la révision de textes a été retenue par Scardamalia et Bereiter (1983) de même que par Daiute et Kruidenier (1985) dans leurs expérimentations sur la révision de textes en anglais. Welty (1983, *in* Daiute et Kruidenier) dit que les écrivants compétents font une grande utilisation du dialogue intérieur à propos de leurs textes. C'est aussi la stratégie que nous voudrions privilégier pour plusieurs raisons.

La première raison est que les travaux de Rothkopf, en 1972, (cité par Brien *et al.*) ont démontré que des stratégies cognitives d'autoquestionnement étaient utiles chez les étudiants de faible rendement scolaire pour leur permettre d'améliorer leur apprentissage. Les résultats de l'expérience de Roy (1981) vont dans le même sens: elle a noté l'effet positif de l'enseignement de stratégies à des étudiants faibles en mathématiques. On peut penser qu'il pourrait en être de même avec des étudiants ayant des performances écrites faibles.

La deuxième est que notre propre expérience d'enseignante nous a conduite à la conclusion que les étudiants faibles à l'écrit ne se posent pas de questions quand ils relisent leur texte. S'ils ne s'interrogent guère à l'étape de la détection des erreurs, ils ne s'interrogent pas plus à l'étape de la correction. Ainsi, ils changent souvent une forme orthographique par une autre pour des raisons aussi peu rigoureuses que l'esthétique visuelle ou musicale. Comme leur point de référence esthétique est souvent la forme erronée qui leur est plus familière - ils l'entendent davantage ou l'utilisent plus fréquemment -, ils remplacent une forme correcte qui leur semble bizarre par une forme incorrecte. "Ça sonne mal" ou "ça a l'air fou", disent-ils souvent devant une forme correcte. S'ils se questionnaient sur le choix d'une forme à l'aide de questions précises faisant référence à des points grammaticaux ou orthographiques plutôt qu'esthétiques, leur choix serait probablement plus rigoureux et, par conséquent, on ose le croire, plus juste.

---

[3] Nous avons retenu le terme autoquestionnement, terme aussi utilisé par les auteurs français Fayol et Gombert (1987), pour traduire "self-questionning". La stratégie d'autoquestionnement pour la révision de textes est utilisée lorsque le sujet se pose à lui-même un ensemble de questions à propos de son texte pour s'aider à détecter et à corriger les erreurs qu'il contient.

Une autre raison est que l'autoquestionnement aide le sujet qui révise à mieux contrôler le processus de révision. Au lieu de laisser agir le hasard, le sujet maîtrise davantage la situation, ce qui devrait le conduire à de meilleurs résultats. De plus, nous croyons que l'autoquestionnement, justement à cause du contrôle qu'il donne au sujet révisant, va l'aider à se développer un système de surveillance ou système d'alarme, c'est-à-dire un moyen de "voir" ce qu'il ne voit pas en relisant son texte sans questionnement. Or, selon Milot (1976), "tout le problème de l'enseignement de l'orthographe est dans la mise en place de ce système d'alarme" (p. 161).

De leur côté, Daiute et Kruidenier disent que davantage d'études montrant la relation entre le dialogue intérieur - ou l'autoquestionnement - et la révision doivent être faites (p. 308). Les résultats obtenus par ces chercheurs encouragent à continuer dans cette voie pour tenter de répondre aux questions laissées sans réponse à propos de l'utilisation de cette stratégie dans la révision de textes. De plus, comme il n'y a, à notre connaissance, aucune expérience de faite sur l'utilisation d'une stratégie d'autoquestionnement dans la révision de textes en français, une lacune est à combler.

Par ailleurs, les renseignements donnés par Deshler, Ferrell et Kass (1978) nous incitent à favoriser l'autoquestionnement. En effet, dans une étude sur le contrôle des erreurs d'étudiants ayant des difficultés d'apprentissage, ils ont identifié trois causes à la non-correction des erreurs:

1. l'erreur n'est pas observée,
2. l'erreur est observée, mais le mot est finalement jugé correct à cause d'un manque de savoir à propos des éléments corrects, d'une tendance à juger un élément correct lorsqu'il y a incertitude,
3. l'erreur est observée et bien détectée, mais non corrigée à cause d'un manque de connaissance à propos de la façon de corriger ou d'une décision de ne pas corriger.

Nous croyons qu'un autoquestionnement approprié pourrait les amener à corriger leur lacune dans l'observation attentive des performances, leur incapacité à distinguer une forme incorrecte d'une forme correcte, leur décision inappropriée dans le doute et leur lacune dans la correction de ce qui est correctement écrit, mais identifié comme étant incorrect. Ces faiblesses viennent en partie d'un manque d'arrêt sur les mots.

La stratégie d'autoquestionnement proposée force donc les sujets qui révisent à s'arrêter sur la forme puisqu'ils ne le font pas d'eux-mêmes. Les questions leur permettent d'orienter leur regard vers un point précis et de tenter d'apporter une solution au problème détecté. Ainsi, quand ils se demandent: "Est-ce que les accords sont bien faits?", ils sont obligés de diriger leur attention sur les accords. Sans stratégie, le nombre d'erreurs corrigées est très souvent minime en comparaison du nombre de formes incorrectes laissées dans le texte.

2.3.2 La stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot

Si les auteurs précédemment cités ont utilisé une stratégie qui portait non seulement sur le mot, mais aussi sur la phrase et le texte, la stratégie de détection des erreurs que nous élaborerons ne se préoccupera que du mot, qui est bien assez complexe en lui même. Une triple justification motive notre choix.

Premièrement, se trouvent à ce niveau les erreurs d'orthographe grammaticale et d'usage. Or, l'enquête de Bureau (1985) nous instruisait de la prépondérance de ces erreurs à tous les niveaux du secondaire, ce qui traduit bien qu'il y a là une grande lacune à corriger. De plus, notre expérience au niveau collégial auprès des étudiants faibles confirme les résultats de l'enquête de Bureau. Par ailleurs, Charolles (1986) croit que le sujet écrivant doit tout d'abord contrôler les formes et marques orthographiques puisque cette dimension de l'activité rédactionnelle est essentielle et représente pour les élèves une charge considérable de travail.

Deuxièmement, dans les expériences précédentes sur l'enseignement des stratégies, peu d'améliorations significatives au niveau du texte général a été apporté par les utilisateurs de l'autoquestionnement; par ailleurs, c'est au niveau du texte général que les réviseurs expérimentés, ceux qui ont dépassé le stade des préoccupations orthographiques et grammaticales, travaillent leur texte. On a donc tout droit de penser que ce niveau de correction est plus difficile que le niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale. Il devrait alors être travaillé séparément, sans doute dans un premier temps puisque l'objectif du scripteur en est un de communication. Il n'est cependant pas exclu de le travailler après que les étudiants aient atteint un certain niveau dans les performances écrites. Nous privilégions cependant de travailler le contenu d'abord, pour amener les étudiants à découvrir le plaisir d'écrire.

Troisièmement, il est fortement conseillé de ne travailler qu'une stratégie à la fois si on veut qu'elle soit automatisée. S'il est demandé aux sujets écrivants de s'arrêter sur chaque mot, ensuite sur chaque phrase et sur chaque paragraphe, ils risquent de se décourager et de ne rien maîtriser. Ils doivent plutôt canaliser leurs énergies dans une seule direction et ce n'est que lorsqu'ils auront automatisé la première stratégie qu'il leur sera facile de passer à une autre.

Nous ajouterons que les problèmes de détection et de correction qui ont été analysés précédemment semblent relever très souvent d'un manque d'arrêt sur le mot. Une lecture trop rapide ne permettrait pas aux sujets faibles de détecter les erreurs de leur texte. Pour les forcer à réduire leur vitesse et ainsi probablement les aider à mieux détecter, il nous semblait que le mot était l'unité à choisir. Si pratiquement tous les mots devraient être examinés au début de l'utilisation de la stratégie, alors que le sujet n'a pas encore développé son habileté à se questionner, seulement ceux pour qui il y a possibilité d'erreur le seront quand le sujet sera plus habile.

2.3.2.1 *Explication du processus de détection au niveau du mot*

En s'inspirant du modèle du processus CDO de Scardamalia et Bereiter, on peut expliquer le processus de détection au niveau du mot de la façon suivante. Deux représentations mentales du mot seraient construites et emmagasinées dans la mémoire à long terme: la représentation du mot écrit dans le texte et celle du mot visé. Le processus de détection serait engendré par la comparaison entre ces deux représentations. La certitude d'une adéquation entre les deux représentations orienterait le sujet qui révise vers le mot suivant; par contre, l'inadéquation ou encore l'incertitude d'adéquation entre les deux représentations pourraient conduire à la détection d'une erreur. S'engagerait alors une recherche de l'adéquation entre les deux représentations aboutissant généralement à un changement à l'intérieur du texte ou encore dans la mémoire à long terme. Le changement a lieu dans le texte si le mot écrit ne correspond pas au mot correct; le changement se fait dans la mémoire à long terme dans le cas où la forme correcte écrite dans le texte aurait été prise pour la forme erronée. C'est le cas du sujet écrivant qui a écrit le mot "professeur" et qui, lors de son questionnement sur le mot, doute de son orthographe, se

demandant si le mot ne devrait pas s'écrire "proffesseur". Après avoir vérifié la forme correcte dans le dictionnaire, il l'emmagasine dans sa mémoire à long terme, la substituant à la forme erronée existante, " proffesseur". Tel est le cas de la détection qui conduit à une correction adéquate.

Comme le processus de détection prend naissance avec la comparaison (cf. figure 6), il faut amener les sujets qui révisent à comparer le mot écrit avec la forme correcte. Si la comparaison est absente, aucun des processus suivants ne sont activés. Il faut tout d'abord qu'il y ait un arrêt sur le mot, arrêt pendant lequel s'inscrira l'autoquestionnement qui devrait conduire le sujet qui révise à la détection de l'erreur, dans un premier temps et à sa correction éventuelle, par la suite. La correction devrait être le cheminement normal de celui qui a détecté une erreur qu'il aurait facilement pu éviter. Il s'agit alors des erreurs où la règle est sue, comprise et, le plus souvent, maîtrisée en situation d'exercice ou encore d'erreurs orthographiques d'inattention telle l'oubli d'une lettre.

Le sujet qui révise devra s'arrêter à presque tous les mots et procéder alors au questionnement requis par ceux-ci. Pour cela, il suivra toujours la même procédure ou la même démarche, un peu lourde au début, mais qui s'allégera avec l'usage. Son habileté à réviser et la certitude des adéquations iront grandissant au fur et à mesure que le rodage de la procédure et de la stratégie se fera.

Il faut cependant savoir que l'acquisition d'une stratégie requiert du temps et pour que la stratégie conduise à la réussite, il faut accepter d'y mettre le temps nécessaire. Par ailleurs, on peut espérer que les erreurs d'orthographe usuelle et grammaticale laissées dans les textes iront en diminuant dans les rédactions. La stratégie d'autoquestionnement développée à l'intérieur du processus de révision pourrait en effet avoir des répercussions sur le processus de mise en texte. Il est possible que le questionnement évolue en partie vers cette étape du processus rédactionnel. C'est un des aspects que nous permettra de vérifier l'expérimentation.

La figure 6 illustre le processus de détection qui aboutit à une correction adéquate. Ajouter la détection qui conduit à une correction négative aurait surchargé la figure. Plusieurs cheminements sont alors possibles. La détection d'une inadéquation ou d'une incertitude qui ne conduit pas le sujet qui révise à rechercher l'adéquation est un cheminement possible. Le sujet préfère alors rester sur son doute et ne pas acquérir la certitude que son mot est correct. Un autre cheminement serait le suivant: la recherche qui ne conduit pas à une adéquation même si le sujet croyait que c'était le cas. Il a, par exemple, mal regardé dans son dictionnaire. Enfin, le sujet peut décider d'abandonner sa recherche en cours de route pour diverses raisons.

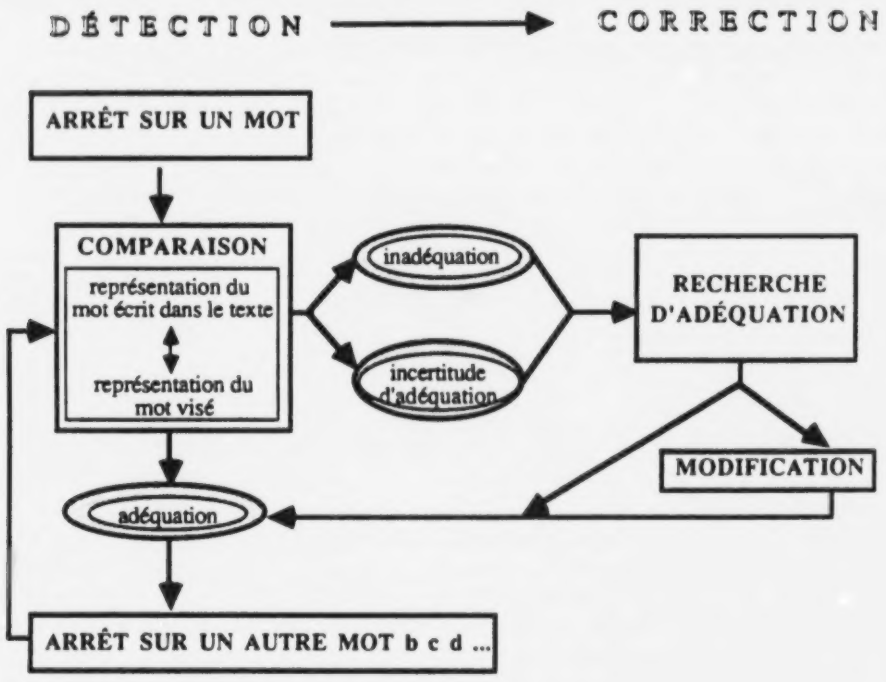
2.3.2.2 *Explication de la stratégie au niveau du mot*

Nous disions précédemment que le mot en lui-même est assez complexe, car il peut être regardé du point de vue de sa sélection à l'intérieur d'une banque immense, le lexique, pour son orthographe, mais aussi en regard des autres mots de la phrase qui justifient son acccord.

L'élève qui a des performances écrites faibles ne voit, le plus souvent, que le niveau orthographique: il fait très peu de corrections aux autres niveaux. La stratégie d'autoquestionnement à laquelle nous avons pensé devrait l'obliger à se poser des questions propres à chacun des aspects mentionnés.

Figure 6

LE PROCESSUS DE DÉTECTION ET DE CORRECTION D'UNE ERREUR AU NIVEAU DU MOT LORSQUE LA CORRECTION EST ADÉQUATE



Bien que nous voulions que le sujet qui révise détecte et corrige principalement ses erreurs d'orthographe d'usage e t grammaticale - ce qui correspond au niveau deux et trois de la stratégie (cf. figure 7) -, nous avons pensé que nous devions introduire le niveau du choix de mots, le niveau un, dans la stratégie. La raison qui justifie cet ajout à notre stratégie de départ est la suivante: le sujet qui a bien orthographié le mot, après avoir fait l'effort de chercher dans le dictionnaire, se trouve cependant encore avec une erreur dans son texte si ce n'est pas le bon mot qu'il avait préalablement choisi. Ainsi, s'il a écrit un mot français avec le sens anglais, "éducation" mis pour "instruction", par exemple, il aura une erreur même s'il a mis l'accent requis en français et même s'il a pensé à bien accorder son mot. Ses efforts de correction ne seront pas récompensés: ils se solderont par une erreur alors que le mot utilisé dans le contexte approprié serait correct. C'est ce qui nous a motivée à insérer dans la stratégie le niveau du choix de mots avant ceux de l'orthographe et de l'accord. Mettre ce niveau après ceux de l'orthographe et de l'accord n'aurait pas été logique: cela aurait obligé le sujet utilisant la stratégie à refaire, dans le cas d'un changement de mots, les niveaux d'orthographe et d'accord qu'il venait tout juste de faire.

Rappelons que cette démarche s'adresse à des écrivants faibles et que les écrivants expérimentés, qui ne révisent pas de la même façon (Faigley et Witte, 1981), n'en profiteraient guère puisque ce ne sont pas aux niveaux visés par la stratégie que se situent leurs erreurs.

La stratégie élaborée se divise en trois grandes étapes (cf. figure 7) qui correspondent aux trois niveaux du mot précédemment mentionnés. Chaque niveau comprend une question générale accompagnée de sous-questions plus spécifiques. Une question très générale a peu de chances de conduire à une réponse juste si elle n'est pas accompagnée de sous-questions plus précises. Rappelons-nous que plus une stratégie est générale, moins elle est efficace (Newell, 1979).

Les sous-questions ont été élaborées à partir d'une grille d'identification des erreurs que nous utilisons depuis plusieurs années avec les étudiants de nos cours de français intermédiaire (cf. p. 77). La grille restructurée dans le but de respecter davantage la stratégie développée est présentée dans l'appendice A. La grille d'origine s'était inspirée de celle de Simard (1982). Cette grille tient compte du savoir minimal que devrait utiliser un étudiant lorsqu'il rédige un texte. Le produit fini visé n'est pas un texte littéraire ou même un texte stylistiquement intéressant ou encore un texte très bien articulé. Ce n'est qu'un texte correctement écrit contenant peu d'erreurs dans les aspects identifiés.

Chacun des aspects retenus sur la grille est vu en classe de grammaire; il est aussi expliqué dans un aide-mémoire grammatical que possède chaque étudiant, au numéro noté entre parenthèses sur la grille. Les sous-questions, sélectionnées le plus souvent à cause de la fréquence des erreurs des étudiants dans les aspects visés, pourraient varier selon la clientèle à laquelle la stratégie s'adresse.

Nous allons expliquer maintenant chacun des niveaux de la stratégie.

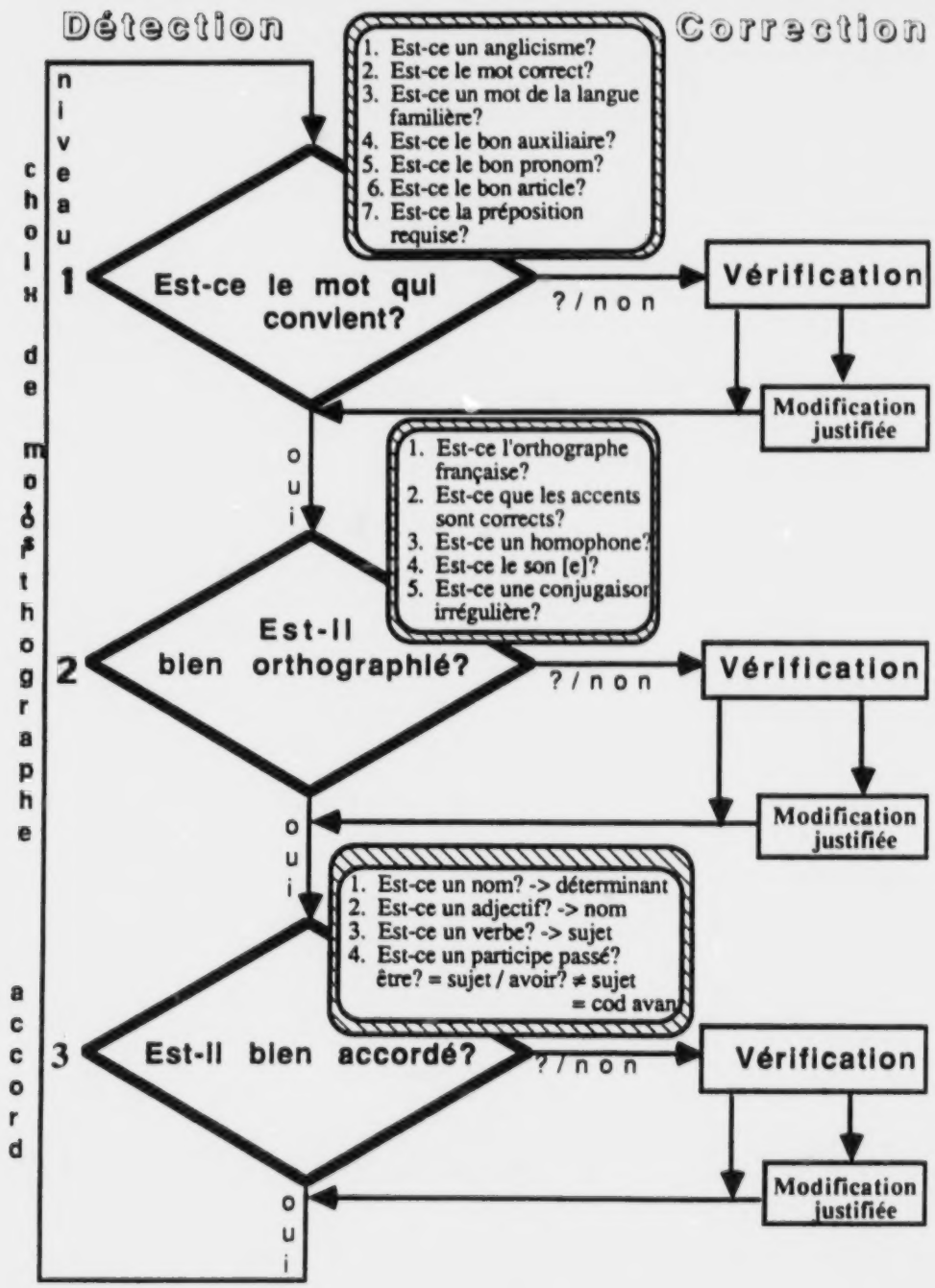
Niveau 1: le choix de mots

Le niveau 1 est le niveau où l'écrivant se demande si le mot qu'il a choisi d'écrire est le mot adéquat. Selon la catégorie grammaticale du mot sur lequel il s'arrête, son attention sera dirigée davantage sur le sens ou sur les règles grammaticales. Le choix d'un nom, d'un verbe ou d'un adjectif relève davantage d'un choix sémantique puisqu'il fait référence au sens du mot tandis que le choix d'un pronom ou d'un auxiliaire est davantage régi par une règle grammaticale. Cette affirmation est valable si on s'en tient à la grammaire traditionnelle. Pour le linguiste qui pousse plus loin la compréhension des faits de langue, une explication sémantique est à l'origine de l'utilisation de l'auxiliaire avoir ou être avec un verbe. Pour le sujet écrivant, par contre, il ne fait qu'appliquer une règle quand il utilise l'auxiliaire être avec le verbe rester ou monter.

"Est-ce le mot qui convient?" est la question que doit d'abord se poser le sujet qui révise en s'arrêtant sur le mot. Les questions sélectionnées pour répondre au besoin de notre clientèle et leurs justifications sont présentées dans l'appendice B. Apparaissent d'abord les questions qui touchent le sens du mot et ensuite celles qui relèvent d'un choix grammatical ou syntaxique. En dehors de cette répartition, l'ordre des questions est tout à fait arbitraire et pourrait donc être autre puisque, la question choisie dépend du mot rencontré. Le sujet qui révise n'a pas à se poser toutes les questions à chaque fois: il doit choisir la question pertinente.

Figure 7

LA STRATÉGIE D'AUTOQUESTIONNEMENT AU NIVEAU DU MOT



Le niveau 2: l'orthographe

Le niveau 2 est le niveau où le mot est considéré du point de vue de son orthographe. Après avoir vérifié si le mot choisi était le mot correct, le sujet qui révise doit ensuite s'assurer qu'il est bien écrit. Bien que ce soit le niveau où les écrivants faibles font le plus de corrections, ce n'est pas un niveau exempt d'erreurs. En effet, les étudiants faibles laissent de trop nombreuses erreurs orthographiques qu'ils pourraient éviter avec un questionnement adéquat. Les questions doivent les aider à douter de l'orthographe du mot écrit et les inciter à chercher la réponse à leurs questions dans les outils appropriés (dictionnaire, livre de conjugaison, aide-mémoire grammatical).

"Est-ce que le mot est bien écrit?" est la deuxième question générale à se poser. Elle est, à nouveau, accompagnée de sous-questions plus précises (cf. appendice B). Les sous-questions élaborées trouvent, comme précédemment, leurs justifications dans les erreurs fréquentes des étudiants et elles pourraient aussi varier selon les personnes à laquelle la stratégie s'adresse. Notre population étudiante ayant, en grande partie, fait ses études secondaires en anglais, les questions portant sur l'orthographe s'intéressent à des aspects qui préoccuperaient peut-être moins la population francophone. Nous croyons cependant qu'il y aurait peu de différences dans les questions. Ainsi, pour des francophones, nous n'enlèverions que la question des accents, au niveau orthographe, et il faudrait s'assurer de la pertinence de ce retrait d'abord auprès de personnes compétentes.

Le niveau 3: l'accord

Le niveau 3, l'accord, est le niveau où le mot est considéré du point de vue de ses rapports avec les autres mots de la phrase. C'est à ce niveau que le sujet qui révise doit mettre en application les règles vues et répétées depuis le primaire, celles de l'accord du nom, de l'adjectif et du verbe. Malgré cette répétition dans l'enseignement et bien que ces accords soient fréquemment utilisés lors de l'écrit, le niveau de l'accord n'est pas encore maîtrisé en situation de rédaction. C'est le dernier niveau par lequel passent les sujets écrivants qui révisent en utilisant la stratégie élaborée. C'est le niveau qui demande le plus de réflexion et où peu d'étudiants se rendent. Le questionnement à ce dernier niveau est donc très important.

La question générale *"Est-ce que le mot est bien accordé?"* sera suivie de questions très précises sur différents accords. L'ordre des questions correspond à une certaine hiérarchie: pour accorder correctement le verbe avec le sujet, il faut préalablement avoir accordé le nom. Il en est de même pour l'adjectif qui va avec le nom. Comme dans les deux autres cas, les questions que les sujets devront se poser et les justifications les expliquant se trouvent en appendice.

2.3.2.3 *Les stratégies de correction des erreurs*

La stratégie de détection des erreurs, celle de l'autoquestionnement, devrait conduire à la correction des erreurs. On sait cependant, comme le mentionnait Bartlett et Lydiatt qu'une bonne détection des erreurs ne conduit pas nécessairement à la correction de celles-ci, car d'autres stratégies sont alors déployées. Scardamalia et Bereiter ont trouvé que le groupe expérimental ayant utilisé la stratégie de questionnement proposée avait révisé davantage que le groupe témoin; cependant, le nombre de corrections adéquates dépasssait de peu le nombre de corrections inadéquates. Ainsi, si les sujets avaient su détecter les erreurs, ils avaient été souvent incapables de les corriger.

Bien que notre intérêt soit centré sur les stratégies de détection, nous ne pouvons nous désintéresser des stratégies de correction puisque le but visé par cette recherche est de trouver une des solutions pouvant conduire à l'amélioration des performances écrites chez les écrivants faibles. Or, comme il n'y aura pas amélioration, s'il n'y a pas correction adéquate, les stratégies de correction précédant les corrections sont très importantes.

La stratégie d'autoquestionnement proposée devrait permettre aux écrivants qui ont des performances faibles à l'écrit d'apprendre à douter, dans un premier temps, et ensuite d'apprendre à chercher pour transformer leur doute en certitude. Peu d'entre eux connaissent le doute ou s'il surgit, il est vite éliminé par une remarque du genre "Ce doit être ça", sans qu'une recherche soit effectuée. Ils ne s'assurent pas souvent qu'effectivement le mot écrit est le bon, qu'il est bien orthographié et qu'il est accordé correctement. Les questions suggérées amènent le sujet qui révise à s'interroger sur le mot à trois niveaux, ce qui peut le conduire à douter de son choix de mot, de l'orthographe ou de l'accord de ce mot. Il doit alors faire une démarche pour acquérir la certitude que la forme dont il doute est correcte et dans le cas contraire, la modifier.

La première étape de la procédure (cf. tableau 1) est la recherche de la solution du problème détecté à l'aide d'un bon outil, c'est-à-dire un dictionnaire, un livre de conjugaison, un aide-mémoire grammatical ou une grammaire ou encore une personne fiable, c'est-à-dire une personne qui possède très bien son français écrit. Jaffre (1988b) attache une grande importance aux "outils orthographiques", car ils constituent un véritable prétexte à l'apprentissage.

Il doit apprendre à associer l'outil de correction au type d'erreur détectée. Ainsi, pour une erreur d'orthographe, il doit se servir du dictionnaire. C'est aussi de cet outil qu'il doit se servir s'il n'est pas certain du genre ou de la nature du mot ou encore s'il veut vérifier avec quelle préposition se construit une structure Par contre, s'il a identifié une erreur comme étant une erreur de conjugaison, c'est son livre de conjugaison qu'il doit alors utiliser. Quant aux erreurs d'accord, s'il n'est pas sûr de sa règle, il doit avoir recours à son aide-mémoire ou à une grammaire.

Les différentes questions de la stratégie d'autoquestionnement aident donc le sujet qui révise à identifier le niveau du problème, ce qui est un premier pas important vers la correction. Le deuxième pas qu'il doit faire est de se demander comment trouver la correction appropriée à l'erreur détectée puisque chaque niveau d'erreurs et même chaque erreur ne trouvera pas sa solution dans le même outil.

La deuxième étape est de trouver la solution. Le fait d'avoir associé le bon outil à l'erreur identifiée devrait permettre de trouver la réponse à la question de départ, mais malheureusement les étudiants ne savent pas toujours comment trouver. Il ne faut pas oublier que les écrivants visés sont faibles à l'écrit et s'il en est ainsi, c'est souvent qu'ils manquent de méthode. Ils doivent apprendre comment chercher un mot qu'ils ont mal orthographié. Souvent, en effet, ils ne savent plus que faire lorsqu'ils ne trouvent pas le mot dans le dictionnaire. Nous nous rendons bien compte que Bartlett et Lydiatt ont raison lorsqu'ils disent que détecter et corriger font appel à des stratégies différentes. De même en est-il entre chercher dans l'outil convenant à l'erreur détectée et trouver. Le sujet qui révise doit apprendre à utiliser correctement les outils dont il dispose.

La troisième étape, une fois la forme correcte trouvée, est de la justifier avec des critères rigoureux, c'est-à-dire autres que des critères d'esthétique. C'est l'étape de réflexion sur le changement apporté.

Tableau 1

PROCÉDURE DE LA STRATÉGIE DE CORRECTION

SRATÉGIE DE CORRECTION
1. **CHERCHER** la forme correcte à l'aide d'un outil fiable accompagnée d'une réflexion sur le mot dans la phrase. **Outils recommandés:** Un dictionnaire bilingue ou unilingue français: lire les exemples pour connaître les prépositions à utiliser ou le sens précis du mot dans le contexte. Un livre de conjugaison pour résoudre les problèmes de verbes. Un aide-mémoire grammatical ou une grammaire pour résoudre les problèmes d'accords et certains problèmes orthographiques (homophones, [e]). Une autre source sûre , c'est-à-dire une personne qui connaît très bien son français écrit et non une personne qui a beaucoup de problèmes à l'écrit.
2. **TROUVER** la forme correcte et **MODIFIER** le mot du texte si nécessaire.
3. **JUSTIFIER** la forme définitive du mot dans le texte par des raisons rigoureuses.

Nous avons remarqué qu'une erreur fréquente des écrivants faibles qui corrigent leur texte est de demander la solution d'un problème à une personne aussi peu sûre de son français écrit qu'eux-mêmes. Le résultat est souvent le remplacement d'une forme dont ils doutent par une autre forme dont ils ne sont guère plus sûrs. Une autre erreur est de trouver le mot qu'il cherchait dans le dictionnaire et de le retenir sans regarder si la définition va vraiment avec le contexte dans lequel se trouve le mot. Ils utilisent, par exemple, *éducation* à la place d'*instruction*, car ils ont vu que le mot "éducation" était écrit dans le dictionnaire. La découverte du mot n'est que trop peu souvent accompagnée de réflexion. Pour éviter ce genre de correction, les étudiants doivent apprendre à toujours justifier de façon rigoureuse la forme modifiée.

Cette réflexion devrait mener les écrivants à éviter des changements qui baissent le niveau de langue, qui ne corrigent pas le mot, mais le laissent au même niveau ou encore qui l'améliorent, mais ne le corrigent pas. Ce sont trois des cinq types de correction identifiés par Lydiatt.

Il est important de mentionner que le sujet qui révise pourra se servir de la stratégie d'autoquestionnement à la condition de posséder les concepts et les règles inclus dans la stratégie. Rappelons-nous qu'une stratégie est un processus d'exécution qui implique choix et organisation. La stratégie de révision d'autoquestionnement au niveau du mot permet l'exécution de la révision de textes dans le but de détecter et de corriger certaines erreurs. Le mot est l'élément sur lequel s'est porté le choix et l'organisation des concepts et des règles s'est faite par un questionnement à trois niveaux du mot. Ainsi, pour pouvoir se

questionner au niveau un, le sujet doit avoir emmagasiné en mémoire les concepts d'auxiliaire, de pronom et d'article, par exemple. De même, pour être capable d'agir au niveau trois, en plus de connaître les concepts de nom, d'adjectif et de verbe, il doit connaître les règles d'accord qui s'y rattachent. La stratégie ne peut atteindre l'efficacité attendue si elle n'est utilisée qu'en partie, ce qu'elle serait si les utilisateurs ne possèdent pas les concepts et les règles nécessaires à son application.

2.4 LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Après nous être inspirée de la méthode d'enseignement correctif du français écrit expérimentée par Bélanger et Ribes (1978) et avoir obtenu des résultats intéressants au niveau des performances écrites, nous nous sommes demandé s'il était encore possible d'aider les étudiants faibles à améliorer leurs performances. Les écrits sur le processus de révision et les résultats positifs des expérimentations de stratégies de révision nous ont conduite à l'élaboration d'une stratégie axée surtout sur l'amélioration des performances écrites au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale. Nous voulons donc savoir si les étudiants en L_2 faibles en français écrit peuvent profiter de l'enseignement de la stratégie pour améliorer leurs performances écrites.

2.4.1 La définition des variables

La variable indépendante est l'enseignement de la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot. Rappelons que c'est une stratégie où le sujet se pose à lui-même un ensemble de questions à propos de son texte, sur un mot à la fois, pour s'aider à détecter et à corriger les erreurs qu'il contient à trois niveaux.

Les trois niveaux retenus sont les suivants, bien que l'accent soit davantage mis sur le deuxième et le troisième niveau:

1. le niveau du choix de mots,
2. le niveau de l'orthographe d'usage,
3. le niveau de l'accord.

L'enseignement de la stratégie suivra la démarche privilégiée par Roehler et Duffy (1984), car elle s'appuie sur les résultats de plusieurs expériences. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

La variable dépendante, les performances écrites, sont les productions écrites d'un individu. Ces dernières se présentent sous trois formes: le texte à corriger, la dictée et les compositions. Les performances sont mesurées, dans notre recherche, en fonction du nombre d'erreurs laissées dans les productions écrites. Il y a donc amélioration des performances s'il y a diminution du nombre d'erreurs. La mesure des performances a comme base opérationnelle la grille d'identification des erreurs (cf. appendice A) qui a sa source dans la grille utilisée depuis de nombreuses années pour l'évaluation des performances écrites des étudiants. Cette grille se divise en quatre niveaux. Les trois premiers correspondent aux niveaux visés par la stratégie et le quatrième niveau touche les structures et la ponctuation. Enfin, par erreur ou faute, nous entendons, à l'instar de Bureau (1985), tout emploi non conforme aux conventions linguistiques qui régissent le code du français écrit.

2.4.2 Les hypothèses

Trois situations nous ont servi pour mesurer les performances écrites des sujets. Dans la première, la situation - texte, nous avons voulu évaluer les performances à détecter et à corriger les erreurs contenues dans un texte écrit par un autre. Dans la deuxième, la situation - dictée, nous avons voulu vérifier si le fait de ne pas pouvoir utiliser la stratégie entièrement avait un impact sur les performances écrites. Dans la troisième, la situation - composition, les performances étaient évaluées dans une situation d'écriture libre. Nous avons aussi voulu connaître le rôle du facteur temps dans les performances écrites et dans l'utilisation de la stratégie.

De plus, dans chacune des situations, nous avons voulu savoir s'il y avait une différence entre les groupes aux niveaux visés par la stratégie , les niveaux 1, 2 et 3, mais aussi par rapport au texte global. Il s'agit alors d'inclure dans la comparaison le niveau 4. Pour tenir compte des différentes situations et des niveaux visés par la stratégie, nous avons formulé les hypothèses suivantes:

LA SITUATION "TEXTE"

HYPOTHÈSE 1:

Il y a une différence significative au test texte, sur l'ensemble des niveaux (1, 2, 3 et 4), quant aux 27 erreurs incluses dans le texte, en faveur des scripteurs à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

HYPOTHÈSE 2:

Il y a une différence significative au test texte, en ce qui a trait aux niveaux visés par la stratégie (1, 2, 3), quant aux 27 erreurs incluses dans le texte, en faveur des scripteurs à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

HYPOTHÈSE 3:

Il y a une différence significative au test texte, dans le texte pris globalement[4], en faveur des scripteurs à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

LA SITUATION "DICTÉE"

HYPOTHÈSE 4:

Il y a une différence significative au test dictée, sur l'ensemble des niveaux, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

---

[4] Il n'y a pas que les 27 erreurs contenues dans le texte qui sont retenues, mais le texte dans son ensemble. Les écrivants ont pu ajouter des erreurs ailleurs dans le texte à cause de fausses détections d'erreurs. Le texte est donc vu globalement.

HYPOTHÈSE 5:

Il y a une différence significative au test dictée, en ce qui a trait aux niveaux visés par la stratégie, en faveur des scripteurs à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

LA SITUATION "COMPOSITION"

a) Composition de 50 minutes

HYPOTHÈSE 6:

Il y a une différence significative au test composition de 50 minutes, vu globalement, en faveur des scripteurs à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

HYPOTHÈSE 7:

Il y a une différence significative au test composition de 50 minutes , en ce qui a trait aux niveaux visés par la stratégie, en faveur des scripteurs à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

b) Composition post-test de 50 minutes et de trois heures

HYPOTHÈSE 8:

Il y a une différence significative entre le test composition de 50 minutes et le test composition de trois heures pour les deux groupes de sujets tant globalement qu'aux niveaux visés par la stratégie.

HYPOTHÈSE 9:

Il y a une différence significative au test composition de trois heures, vu globalement, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

HYPOTHÈSE 10:

Il y a une différence significative au test composition de trois heures, en ce qui a trait aux niveaux visés par la stratégie, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

3 *La méthodologie*

Ce chapitre présentera les moyens mis en oeuvre pour vérifier les hypothèses de recherche et pour contrôler les variables dépendantes, indépendantes et concomitantes, c'est-à-dire celles qui peuvent avoir une influence sur les résultats. Il traitera donc des sujets choisis, du schéma expérimental adopté ainsi que des raisons qui ont motivé ce choix, du déroulement de l'expérience proprement dite, y compris l'enseignement de la stratégie, et finalement, de l'instrument de mesure. Il y sera aussi traité de la validité interne et externe de la recherche. Nous terminerons par la description de la procédure choisie pour l'analyse des résultats.

3.1 LES SUJETS

Comme cette recherche s'intéresse aux étudiants ayant des performances écrites faibles, les sujets sélectionnés doivent faire partie de cette population étudiante. Pour cette raison et pour des raisons pratiques, les deux groupes d'étudiants du cours de *Français 323*, à l'hiver 1989, au Campus St-Lawrence du Collège Champlain, ont été retenus. Étant donné que ce sont les performances des étudiants de ce niveau qui nous ont incitée à faire cette recherche, il semble approprié de mener l'expérimentation de la stratégie auprès de cette clientèle étudiante.

Champlain est le seul Cégep (collège d'enseignement général et professionnel) anglophone de la région de Québec; il reçoit principalement des étudiants dont la langue maternelle est l'anglais et la plus grande partie de sa clientèle est bilingue. Le cours de *Français 323* est un cours de grammaire et de français écrit de niveau intermédiaire (cf. appendice D pour la description de cours); il s'adresse à des étudiants qui ont obtenu entre 54% et 69% au test de classement[1] en français et qui font en moyenne 30 erreurs dans une composition de 200 mots, les erreurs de ponctuation incluses.

Les groupes de *Français 323* sont généralement homogènes. En effet, le test de classement, utilisé depuis plus de cinq ans, s'est avéré efficace quant à la répartition adéquate des étudiants à un niveau spécifique. Si les étudiants n'ont pas obtenu les résultats leur permettant d'être en 323, ils sont alors dirigés vers le niveau 303. Plusieurs des étudiants inscrits en 323 ont donc fait le niveau précédent. Il faut ajouter aussi que la plupart des étudiants ont fait leur secondaire en anglais; bien que leur expression orale soit plutôt correcte, leur faiblesse à l'écrit est cependant marquée si on se réfère au nombre d'erreurs laissées dans leur composition initiale.

Deux sections sont offertes aux étudiants qui veulent suivre ce cours, qui est un cours de 45 heures. La sélection d'une section plutôt que de l'autre relève du choix des étudiants en fonction

[1] Le test de classement a été construit par les trois professeurs de français du Cégep. Il porte principalement sur l'application de certaines règles de grammaire. La rédaction d'une dizaine de lignes est aussi exigée. Le but de ce test est de répartir les étudiants dans les cours correspondant à leur niveau en français écrit.

de leur horaire ou pour d'autres raisons d'ordre personnel. La section A, qui a choisi le cours de 8h30, constitue le groupe témoin et la section B, qui s'est inscrite au cours de 13h30, forme le groupe expérimental.

En début de semestre, le groupe témoin comprenait 14 étudiants et le groupe expérimental, 25 étudiants. Cependant, dans chacun des groupes, une étudiante a abandonné ses études collégiales. Le groupe témoin s'est alors trouvé avec 13 étudiants et le groupe expérimental, 24.

Comme nous nous intéressons à la maîtrise de la langue écrite par tous les étudiants faibles, nous n'avons pas tenu compte de variables comme le sexe ou le programme scolaire. Cependant, à titre d'information, nous avons recueilli quelques renseignements sur les sujets de l'expérience. Le tableau 2 rapporte les caractéristiques majeures des deux groupes de sujets.

Il est à remarquer que les deux groupes sont constitués principalement de filles et que la moyenne d'âge est la même pour les deux groupes - 19 ans. De plus, bien que les pourcentages ne soient pas identiques, les deux groupes ont un grand pourcentage d'étudiants (54% et 46%) qui ont suivi le cours 303. Cela signifie qu'à leur entrée au Cégep, ils étaient très faibles en français écrit puisque les étudiants de 303 sont ceux qui ont obtenu moins de 54%, au test de classement. Nous observons aussi, et cela est vrai pour les deux groupes, que plusieurs étudiants qui suivent le cours ont comme concentration les sciences sociales.

Les données utilisées pour conduire les analyses descriptives sont celles des sujets qui ont été présents au prétest et au post-test. Ainsi, les résultats des sujets qui se sont absentés à l'un ou l'autre des tests ne sont pas retenus dans la compilation des données (cf. appendice F pour le tableau présentant la répartition des sujets pour les deux groupes, selon les tests).

Tableau 2

CARACTÉRISTIQUES MAJEURES DES DEUX GROUPES DE SUJETS UTILISÉS

Caractéristiques	Groupe expérimental n = 24	Groupe témoin n = 13
Garçons	5	1
Filles	19	12
Moyenne d'âge	19 ans	19 ans
Études secondaires en anglais	22	13
Cours 303 suivi	13 (54%)*	6 (46%)
Reprise de 323	4 (17%)	3 (23%)
Concentration		
- aucune	2 (8%)	0
- bureautique	5 (21%)	1 (8%)
- commerce	2 (8%)	1 (8%)
- langues et littérature	3 (8%)	0
- marketing	1 (4%)	3 (23%)
- sciences de la santé	1 (4%)	1 (8%)
- sciences pures	1 (4%)	1 (8%)
- sciences sociales	9 (39%)	6 (46%)

* Il faut lire le pourcentage de sujets impliqués.

Les résultats retenus pour les analyses statistiques confirmatoires sont ceux des étudiants qui étaient présents à la fois au prétest et au post-test et dont on connaissait la note en grammaire. Le groupe de contrôle comprend 13 sujets dans toutes les situations analysées puisque tous les étudiants ont été présents aux tests et que tous ont obtenu une note en grammaire. Par contre, pour certaines analyses, le groupe expérimental se voit diminué d'un sujet passant de 24 à 23 sujets, car un étudiant avait été absent à la moitié des examens de grammaire. De plus, comme deux étudiants ont été absents lors du prétest dictée, le nombre de sujets du groupe expérimental passe à 21 en situation dictée.

Il y a donc une différence d'un sujet entre les analyses descriptives et confirmatoires.

3.2 LE SCHÉMA EXPÉRIMENTAL

Le schéma expérimental qui a été utilisé dans la présente recherche fait partie des schémas dits "quasi-expérimentaux". C'est celui proposé par Campbell et Stanley (1963) sous l'appellation "The Nonequivalent Control Group Design" et que Ladouceur et Bégin (1980) ont traduit par "le protocole avec groupe témoin non équivalent" (p. 70). Ce schéma a l'avantage d'avoir été fréquemment utilisé et ses lacunes sont connues.

C'est le schéma inchangé qu'a utilisé Thérien (1982) dans son expérience sur l'apprentissage de l'orthographe et Lemieux (1987) dans son expérience sur l'apprentissage du français écrit par la cohérence du texte. C'est aussi le même schéma dont se sont servis Daiute et Kruidenier (1985), dans leur expérimentation sur l'utilisation de la stratégie d'autoquestionnement. Le même schéma, légèrement modifié, a été retenu par les chercheurs guidés par Brien *et al.* (1982) dans leurs expérimentations de stratégies d'apprentissage. Ainsi, puisqu'il a fréquemment servi dans des expérimentations du même type que la nôtre, nous jugeons pertinent de le retenir.

Dans la formulation proposée par Stanley et Campbell, ce schéma implique l'utilisation de deux groupes, un groupe expérimental et un groupe témoin: le groupe expérimental reçoit un prétest, un traitement[2] et un post-test alors que le groupe témoin reçoit les mêmes prétest et post-test, mais sans traitement.

Nous avons modifié le schéma en y ajoutant deux autres prétests et trois post-tests pour les deux groupes. En effet, même si dans les expériences antérieures sur les performances écrites, les chercheurs ne s'étaient servis que des compositions pour l'évaluation, nous avons ajouté des dictées et des textes. Ces derniers contenaient des erreurs à tous les niveaux mentionnés sur la grille d'évaluation des erreurs (cf. appendice A).

Deux raisons nous ont incitée à ajouter ces tests. D'abord, ils étaient identiques pour les deux groupes. En effet, les textes et les dictées étaient exactement les mêmes pour tous les sujets alors que les compositions diffèrent d'un sujet à l'autre et d'une fois à l'autre. La seconde raison est que nous voulions avoir d'autres informations que ne pouvait nous donner la situation de composition. Ainsi, les dictées nous permettaient de vérifier les performances des sujets du groupe expérimental par rapport à celles des sujets du groupe témoin lorsqu'ils ne pouvaient utiliser entièrement la stratégie enseignée.

Le schéma expérimental utilisé est illustré dans le tableau 3.

---

[2] Le traitement est la variable indépendante. C'est la façon spéciale dont sera traité le groupe expérimental. Dans notre expérience, cela correspond à l'enseignement de la stratégie.

Tableau 3

SCHÉMA EXPÉRIMENTAL UTILISÉ LORS DE L'EXPÉRIENCE

Groupe	Prétest 1 texte	Prétest 2 dictée	Prétest 3 compo	Traitement stratégie	Post-test 1 texte	Post-test 2 dictée	Post-test 3 compo	Post-test4 compo
expérimental	O_1	O_2	O_3	X	O_4	O_5	O_6	O_7
témoin	O_8	O_9	O10		O_{11}	O_{12}	O_{13}	O_{14}

O_1 = première observation ou première prise de données des erreurs contenues dans les tests
Traitement = l'enseignement de la stratégie

La ligne pointillée séparant les deux groupes symbolise la distribution non aléatoire des sujets. Un seul groupe, le groupe expérimental, a été soumis à la variable indépendante X, c'est-à-dire à l'enseignement de la stratégie. Le groupe de contrôle faisait alors des exercices grammaticaux que le groupe expérimental a fait à la maison. Par ailleurs, les sujets du groupe témoin ont été invités, lors de chacune des situations d'écriture, à réviser leur texte, mais aucune stratégie ne leur avait été fournie.

Nous voulions mesurer si l'enseignement de la stratégie de révision de textes (traitement) allait améliorer de façon significative les performances écrites des sujets à qui la stratégie avait été enseignée. Pour cette raison, une prise de mesure de cette variable dépendante "composition" auprès de chacun des groupes s'est effectuée au début (O_3 et O_{10}) et à la fin (O_6 et O_{13}) de l'expérience.

Comme nous avions ajouté une deuxième composition qui, à la différence de la première, n'aura pas la contrainte du temps (trois heures en regard de 50 minutes), une autre prise de mesure de la variable dépendante a été effectuée à la fin de l'expérimentation (O_7 et O_{14}). La différence de temps devrait nous éclairer sur la relation entre la qualité des performances et le temps de rédaction.

De plus, nous avons vérifié l'effet du traitement sur deux autres variables, les textes contenant des erreurs et les dictées. Une prise de mesure de la variable dépendante "texte" auprès de chacun des groupes s'est effectuée au début (O_1 et O_8) et à la fin (O_4 et O_{11}) de l'expérience et une prise de mesure de la variable dépendante "dictée" s'est effectuée au début (O_2 et O_9) et à la fin (O_5 et O_{12}) de l'expérience.

L'expérience s'est déroulée dans le cadre normal du cours 323 et le traitement, l'enseignement de la stratégie, a été intégré au contenu du cours pour le groupe expérimental (cf. appendice E pour l'échéancier des deux groupes).

3.3 L'INSTRUMENT DE MESURE

L'instrument de mesure utilisé dans tous les prétests et post-tests a été le même: la grille d'identification des erreurs. La grille permet de voir les différences entre les niveaux. Le progrès spécifique des étudiants et non seulement le progrès global peut y être évalué. De plus, tous les étudiants, quel que soit le groupe, connaissaient bien cette grille puisqu'elle leur avait servi de guide lors de la correction des erreurs laissées dans chacune des compositions. Elle leur

permettait d'identifier leurs niveaux de difficultés et de vérifier s'il y avait progrès d'une composition à l'autre. D'une certaine façon, c'était un outil qui pouvait permettre à tous les utilisateurs de mieux réviser.

Pour le prétest et le post-test 1, le texte, trois sortes d'erreurs ont été relevés: les erreurs laissées après la révision du texte (cf. appendice A), les erreurs détectées mais mal corrigées et finalement, les erreurs ajoutées.

Pour le prétest et le post-test 2, la dictée, seules les erreurs laissées après la révision du texte ont été notées sur la grille.

Pour le prétest et le post-test 3, ainsi que pour le post-test 4, la composition, deux sortes d'erreurs ont été retenues pour l'analyse: les erreurs laissées après la révision du texte et les erreurs détectées et corrigées.

3.4 LE DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIENCE

L'expérience s'est déroulée au cours d'un trimestre d'enseignement et s'est faite en plusieurs étapes. Les activités qui suivent ont été insérées dans les échéanciers remis aux étudiants des deux groupes, au début du trimestre (cf. appendice E).

Nous avons mis en caractère gras ce qui était propre au groupe expérimental.

3.4.1 Calendrier des activités

18 janvier 1989	1. Prétest 2, la dictée, aux deux groupes.
20 janvier 1989	2. Prétest 3, la composition de 50 minutes, aux deux groupes.
23 janvier 1989	3. Questionnaire d'identification des sujets, aux deux groupes
6 février 1989	4. Prétest 1, le texte, aux deux groupes.
8 février 1989	**5. Enseignement de la stratégie au groupe expérimental. (50 minutes)**
13 février 1989	6. Composition pour les deux groupes. (50 minutes) **Rappel de la stratégie de révision à utiliser au groupe expérimental.**
6 mars 1989	7. Composition pour les deux groupes. (50 minutes) **Rappel de la stratégie de révision à utiliser au groupe expérimental.**
17 mars 1989	**8. Exercice de détection et de correction pour mettre en pratique la stratégie de révision, avec le groupe expérimental. (20 minutes)**
3 avril 1989	9. Composition pour les deux groupes. (50 minutes) **Rappel de la stratégie de révision à utiliser au groupe expérimental.**

14 avril 1989	**10. Exercice de détection et de correction pour mettre en pratique la stratégie de révision, avec le groupe expérimental. (20 minutes)**
26 avril 1989	11. Post-test 3, la composition de 50 minutes, aux deux groupes.
1er mai 1989	12. Post-test 1, le texte, aux deux groupes.
3 mai 1989	13. Post-test 2, la dictée, aux deux groupes.
16 mai 1989	14. Post-test 4, la composition de 3 heures, aux deux groupes + **questionnaire sur la stratégie, au groupe expérimental.**

Il est à remarquer que ce qui est propre au groupe expérimental touche toujours la stratégie. Il s'agit de l'enseignement de la stratégie, qui s'est faite en 50 minutes, le rappel de celle-ci à toutes les compositions, deux exercices pour pratiquer la détection et la correction des erreurs et un questionnaire permettant d'avoir l'opinion des utilisateurs de la stratégie.

Nous présenterons maintenant les différentes constituantes de l'expérience.

3.4.2 **Les tests**

Nous passerons en revue les différents tests qu'ont subis les étudiants, tests qui ont servi à mesurer et à évaluer leurs performances. Nous suivrons l'ordre des prétests.

3.4.2.1 *Le prétest et le post-test 1: le texte*

Les deux textes construits pour évaluer les performances des étudiants au niveau de la détection et de la correction des erreurs contenues dans un texte non écrit par eux contiennent 27 erreurs (cf. appendice G) réparties ainsi:

- niveau 1, le choix des mots: 6 erreurs
- niveau 2, l'orthographe des mots: 7 erreurs
- niveau 3, l'accord des mots: 7 erreurs
- niveau 4, la structure et la ponctuation: 7 erreurs

Pour chacun des niveaux, les erreurs sélectionnées faisaient partie des erreurs que nous avions identifiées comme fréquentes chez les étudiants. Certaines erreurs ont été répétées au post-test, dans des phrases non identiques et d'autres sont différentes. Cependant, quand les erreurs sont différentes, elles sont toujours équivalentes, c'est-à-dire qu'elles touchent l'aspect déjà sélectionné au prétest et ont un degré de difficulté similaire, selon nous. Ainsi en est-il de l'erreur rencontrée au niveau 1, sous la rubrique "auxiliaire": *s'avait fait* a remplacé *a sortie*. L'emploi de l'auxiliaire avoir à la place de l'auxiliaire être est une erreur fréquente chez les anglophones. De plus, les deux verbes choisis, "sortir" et "faire" sont des verbes très souvent utilisés dans les phrases. Les deux erreurs ont donc été jugées équivalentes.

Nous ne pouvions garder le même texte au prétest et au post-test puisque les étudiants des deux groupes avaient reçu le texte avec les erreurs soulignées et que nous l'avions corrigé en classe.

Au prétest et au post-test, les deux groupes ont été invités à douter des mots du texte dans leur détection des erreurs, mais le groupe expérimental a été invité à le faire avec la stratégie enseignée. Les sujets ne connaissaient pas le nombre d'erreurs contenues dans chacun des textes.

3.4.2.2 *Le prétest et le post-test 2: la dictée*

La dictée a été construite de sorte que des difficultés se trouvent à tous les niveaux de la grille, à l'exception du niveau 1 puisque c'est le niveau choix de mots (cf. appendice H). Cependant, toutes les règles apprises au cours du semestre sont visées. Comme le vocabulaire utilisé est pris dans une banque de mots que les étudiants avaient à apprendre, le niveau orthographe n'est pas mesuré de la même façon que dans la composition ou le texte. La dictée vérifie s'ils ont mémorisé l'orthographe des mots à l'étude et non s'ils sont capables de détecter et de corriger les erreurs contenues dans ces mots à l'aide du dictionnaire. La dictée vise donc à vérifier la capacité des étudiants à mettre en application, lorsqu'ils écrivent des phrases dictées, les règles pratiquées lors d'exercices. Comme ils n'avaient pas droit au dictionnaire, la situation dictée est très différente des deux autres: ils ne pouvaient se servir entièrement de la stratégie enseignée.

3.4.2.3 *Le prétest et le post-test 3: la composition*

Au début du semestre, afin de vérifier le point de départ des étudiants et l'homogénéité du groupe expérimental et du groupe témoin, il leur est demandé d'écrire un texte de 200 mots. Ils disposent alors de 50 minutes. L'utilisation du dictionnaire, d'un livre de conjugaison, d'une grammaire ou encore de l'aide-mémoire conçu pour le cours est permise pour tous.

Le texte que les étudiants doivent remettre est écrit au crayon avec les corrections faites lors de la révision finale, au stylo à bille. Cette situation est un peu artificielle, nous en sommes consciente, mais c'est le seul moyen que nous avons trouvé pour garder des traces du brouillon. Fabre (1989) a utilisé la même méthode.

Le sujet donné au post-test 3 ressemble à celui donné au prétest (cf. appendice I). Il a été inspiré du sujet donné par Daiute et Kruidenier à leurs étudiants pour l'expérimentation de la stratégie de révision.

Lors du post-test 4, celui où les étudiants avaient largement le temps de réviser, la formule est différente: les étudiants ont un choix de sujets et ceux-ci diffèrent du sujet donné au prétest et au post-test 3 (cf. appendice I). Les sujets du groupe expérimental étaient invités à utiliser la stratégie enseignée et l'examen était accompagné d'une feuille illustrant les étapes de la stratégie avec les questions appropriées. Les sujets du groupe témoin étaient invités à réviser sans qu'il ne soit fait référence à une méthode (cf. appendice I).

3.4.3 **Les tests de grammaire**

Les connaissances grammaticales peuvent sans doute être vues comme une variable associée. Pour contrôler cette variable, différents tests portant sur chacun des points grammaticaux enseignés et appris dans le cours ont été donnés. Les étudiants passèrent six post-tests. Au début de chacun des aspects à enseigner, ils avaient eu un prétest équivalent. Voici les aspects traités:

1. le présent,
2. les homophones,
3. le son [e]: é/ée/és/ées/ez/er
4. les temps du passé,
5. les pronoms relatifs,
6. la ponctuation.

Ces tests (cf. appendice J) vérifiaient des habiletés intellectuelles: ils voulaient mesurer à quel point les étudiants maîtrisaient, en situation d'exercice, les règles apprises.

Cette variable associée a été contrôlée, lors de l'analyse statistique, grâce à l'analyse de la régression progressive (cf. p. 110).

3.4.4 **Les questionnaires**

Le premier questionnaire a été construit dans le but de mieux connaître les caractéristiques de la clientèle visée. Le deuxième questionnaire, qui ne s'adressait qu'au groupe expérimental, voulait recueillir l'opinion des étudiants sur la stratégie. Les deux questionnaires sont présentés dans l'appendice K.

3.5 L'ENSEIGNEMENT DE LA STRATÉGIE DE RÉVISION

Il y a peu d'essais de faits pour amener les étudiants à utiliser des stratégies cognitives dans une classe (Peterson & Swing, 1983). La plupart des expériences sont faites en laboratoire et souvent avec des enfants retardés et presque uniquement avec des stratégies mnémotechniques de rétention. Or, la stratégie peut être efficace, mais si elle est mal enseignée, l'enseignement vient détruire l'efficacité attendue. L'enseignement de la stratégie, pour qu'il y ait utilisation de celle-ci, est donc d'une grande importance.

Pour amener les sujets écrivants à utiliser la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot, nous avons utilisé une démarche éprouvée dans l'enseignement des stratégies, la démarche privilégiée par Roehler et Duffy (1984) appelée explications directes. Pressley, Snyder et Cariglia-Bull (*in* Cormier et Hagman, 1987), dans leur évaluation de six approches pédagogiques pour l'enseignement des stratégies, choisissent à plusieurs reprises la méthode d'explications directes comme étant la meilleure sous différents points de vue.

Elle comprend les quatre grandes étapes suivantes:

1. Le professeur donne des informations détaillées sur toutes les composantes de la stratégie et sur son utilité pour la performance visée.
2. Le professeur donne des exemples concrets en exécutant la stratégie (modeling).
3. Les étudiants pratiquent quelques fois pour vérifier s'ils sont capables d'exécuter la stratégie.
4. Les étudiants pratiquent pour intégrer la stratégie à la situation donnée.

D'ailleurs, c'est la démarche adoptée par Daiute et Kruidenier de même que par Scardamalia et Bereiter dans leurs expérimentations sur l'utilisation de stratégies et les résultats obtenus ont été positifs. Nous avons aussi tenu compte des principes de Gagné sur l'acquisition des stratégies.

Certains auteurs (Borkowski, Levers et Gruenenfelder, 1976) suggèrent que pour obtenir des résultats durables il faut, en plus de la constance dans l'utilisation de la stratégie, utiliser un matériel varié et donner beaucoup de détails sur la façon d'utiliser la stratégie. D'autres, dont Kendall, Borkowski et Cavanaugh (1980), insistent sur la nécessité pour l'étudiant d'être actif dans son apprentissage et de posséder des points de repère lui permettant d'évaluer l'apprentissage. Ils ajoutent que l'apprentissage doit être intensif. Ces auteurs font alors référence aux conditions externes (Gagné, 1985) dont on doit tenir compte dans l'apprentissage des stratégies. Gagné ajoute aussi que les conditions internes de l'apprenant, conditions existant chez l'apprenant avant que le nouvel apprentissage ne se produise, doivent être considérées. Il s'agit ici des habiletés intellectuelles (règles et concepts) nécessaires pour utiliser la stratégie. Si les règles ou concepts ne sont pas maîtrisés, la stratégie ne pourra pas être acquise.

3.5.1 **Les étapes de la démarche pédagogique**

Première étape: Informations sur la stratégie et sur son utilité

Selon les recherches (Black et Rollins, 1982; Kendall, Borkowski et Cavanaugh, 1980; Lawson et Fuelop, 1980; Paris, Newman et McVey, 1981, *in* Brown et Palincsar, 1982), les étudiants doivent être informés de l'utilité de l'utilisation des stratégies enseignées sinon l'utilisation des stratégies ne dépassera pas le cadre de leur apprentissage. Savoir que la performance est meilleure quand il y a utilisation de la stratégie enseignée que lorsqu'il n'y a pas utilisation est sûrement très motivant pour les étudiants (Clifford, 1984). Ces renseignements seront communiqués verbalement, car R. Gagné (1985) mentionne que la méthode la plus fréquente et aussi la plus efficace pour informer l'apprenant au sujet des stratégies cognitives est l'emploi de la communication verbale. Cela est vrai autant avec les jeunes, enfants ou adolescents, qu'avec les adultes.

Si nous voulons que les scripteurs utilisent leurs énergies pour employer la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot, il faut donc les informer de ce que sera la stratégie, mais aussi de son utilité en donnant des exemples probants. Si tel n'est pas le cas, les apprenants ne fourniront pas les efforts nécessaires à l'emploi de la stratégie ou encore l'utiliseront à moitié ou bien ne s'en serviront plus, une fois en dehors du cadre de l'apprentissage.

Il est bon aussi, à cette étape d'information, de leur parler de l'importance du facteur temps dans l'acquisition d'une stratégie afin d'éviter le découragement des sujets lors de l'apprentissage. La lourdeur initiale de la stratégie doit aussi être soulignée ainsi que son allégement progressif. Toutes ces informations devraient les encourager à suivre la procédure proposée.

Puisque les étudiants ont fait la démarche de s'inscrire au cours de *Français 323*, ils sont sans doute, du moins un certain nombre d'entre eux, motivés pour améliorer leur français écrit. Les renseignements donnés à cette étape initiale devraient les motiver davantage ou encore , s'ils ne le sont pas du tout. Comme leur motivation sera plus forte s'ils savent que les stratégies viennent répondre à leurs besoins, Kendall (1977, *in* Peterson et Swing, 1983) suggère que les professeurs aident les étudiants à déterminer quels sont leurs besoins. Si les stratégies répondent aux besoins identifiés, ils seront motivés à les utiliser.

Voyons concrètement comment il a été tenu compte de ce qui vient d'être dit en classe.

Nous inspirant du modèle de révision de Hayes *et al.* (1985), nous avons commencé par définir la tâche de révision. Nous sommes partie des réponses des étudiants aux questions suivantes: *"Qu'est-ce que réviser? Pourquoi réviser?"* et nous avons formulé une définition de la tâche. Nous avons ensuite identifié le type d'erreurs que pouvaient faire les étudiants dans leurs productions. Nous avons donc évalué et défini les problèmes (cf. p. 27).

Pour les motiver à utiliser la stratégie, il faut leur faire sentir qu'ils en ont besoin et s'ils en ont besoin, c'est que leur stratégie actuelle est inefficace: leurs textes sont remplis d'erreurs. Dans ce but, il leur a d'abord été distribué un texte contenant des erreurs - le prétest 1 - et le professeur leur a demandé de détecter et de corriger les erreurs contenues dans le texte. Il leur a ensuite été demandé d'expliquer comment ils révisaient. Comme les étudiants avaient beaucoup de difficulté à détecter et aussi à corriger les erreurs qu'ils avaient trouvées, ils ont compris qu'une stratégie pourrait leur être utile. La stratégie leur a donc été expliquée à l'aide de transparents.

De plus, pour motiver les étudiants à utiliser la stratégie malgré les efforts qu'elle demande, il leur a été donné l'exemple d'une étudiante qui l'avait utilisée avec succès lors de la pré-expérimentation: elle est passée d'une trentaine d'erreurs à six erreurs, dans sa cinquième composition.

Deuxième étape: Démonstration de l'utilisation de la stratégie

Le professeur donne un exemple concret en mettant en application la stratégie. Les étudiants comprennent alors comment elle fonctionne.

Dans le cas présent, le professeur a donné un exemple concret avec le premier texte de l'étudiante ayant servi de modèle. Il a détecté et corrigé les erreurs contenues dans les premières phrases en suivant le questionnement proposé. Tout en utilisant la procédure, il leur a montré qu'elle doit les aider à réfléchir sur le texte. La stratégie les aide à se distancier de leur texte et ne plus le lire qu'en fonction du contenu. Une première lecture pour vérifier si le contenu correxpond à leur intention de communication doit être faite, mais elle doit être suivie par une lecture où l'étudiant se questionne sur la forme. C'est alors que la stratégie enseignée intervient.

Troisième étape: Expérimentation de la stratégie

Après la démonstration faite par le professeur, les étudiants doivent reprendre la démarche proposée pour s'assurer qu'ils sont capables de l'utiliser. La démonstration leur permet de comprendre et la pratique les assure de leur capacité à l'utiliser. L'expérimentation de Bereiter et Bird (1980) montre que le groupe qui avait reçu cet enseignement des stratégies, c'est-à-dire avec les explications directes, a davantage utilisé les stratégies enseignées que les autres groupes.

Il est superflu de dire à quel point cette étape est importante: il est facile de comprendre qu'un sujet qui ne sait pas utiliser la stratégie à ce moment ne l'utilisera pas subséquemment. Cependant, l'étudiant peut ne pas posséder au début du cours tous les concepts ou toutes les notions utilisées dans la stratégie. Il faut l'informer que ces connaissances grammaticales augmenteront à l'intérieur du cours, grâce à l'acquisition des règles grammaticales enseignées, rendant alors l'utilisation de la stratégie plus aisée. A la fin du cours, les

étudiants devraient maîtriser tous les concepts et les règles requis pour l'application totale de la stratégie. Ces acquisitions seront vérifiées par des évaluations formatives[3] et sommatives à l'intérieur du cours.

Dans le cas présent, après la démonstration faite par le professeur, les étudiants ont repris la démarche proposée pour détecter et corriger les erreurs contenues dans les phrases suivantes du même texte.

Quatrième étape: Acquisition de la stratégie

C'est l'étape où les étudiants pratiquent pour intégrer la stratégie à la situation donnée. Laberge et Samuels (1974) reconnaissent que le déterminant principal dans l'apprentissage de l'automatisation d'un processus, c'est la pratique. Les effets de la pratique généralement observés sont une augmentation de la rapidité à accomplir la tâche et la baisse du taux d'erreurs. Avec la pratique, la stratégie sera mieux utilisée et plus rapidement. Cette pratique s'est faite dans diverses situations pour tenter d'apporter de la variété à l'écrit. Les diverses pratiques ont été les suivantes:

1. *les exercices:* tous les étudiants ont fait trois exercices de détection et de correction des erreurs.
2. *les dictées:* tous les étudiants ont écrit sept dictées portant sur les diverses règles - grammaticales, syntaxiques, de ponctuation - apprises en classe;
3. *compositions*: tous les étudiants ont écrit cinq compositions d'une durée de 50 minutes et une composition de trois heures;
4. *le journal:* tous les étudiants ont écrit leur journal, pour pratiquer l'écrit librement.

Les sujets du groupe expérimental ont toujours été incités à utiliser la stratégie alors qu'il était recommandé aux sujets du groupe témoin de bien réviser seulement.

La démarche utilisée pour enseigner la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot est présenté dans l'appendice C.

3.5.2 La durée de l'apprentissage de la stratégie de révision

L'enseignement/l'apprentissage de la stratégie d'autoquestionnement s'est étendue sur une période de trois mois puisqu'on sait que l'acquisition d'une stratégie requiert beaucoup de temps. Rappelons que les expériences (Brien *et al*, 1985) où la pratique de la stratégie s'était effectuée sur une période de deux ou trois mois ont donné des résultats plus satisfaisants que ceux où elle n'avait été utilisée que pendant quelques jours.

---

[3] Les évaluations formatives sont des tests qui permettent aux étudiants de mesurer leur apprentissage. Ils voient ce qui n'a pas été maîtrisé et ils peuvent corriger la situation par des exercices appropriés. Les évaluations sommatives sont les tests qui sont notés par le professeur. Les notes des différentes évaluations sommatives ont servi à donner les résultats en grammaire dont nous parlerons plus loin.

3.5.3 Les caractéristiques de l'enseignement de la stratégie de révision favorisant l'apprentissage

Selon les chercheurs, certaines caractéristiques de l'enseignement sont primordiales pour qu'il y ait apprentissage de la stratégie. Il est indispensable que l'acquisition se fasse d'une manière variée et que le sujet soit actif. Une autre condition essentielle est la rétroaction (feedback) sur l'apprentissage en cours. Le sujet doit savoir s'il régresse, s'il stagne ou s'il progresse en utilisant la stratégie. S'il n'y a pas de progrès, il doit y avoir un retour sur la situation afin d'en comprendre les causes et de la modifier. Les rétroactions sont une source de motivation pour continuer l'utilisation de la stratégie.

La variété dans la pratique

Les étudiants ont pratiqué la stratégie en situation d'exercices, de dictées et de compositions. Chacune de ces situations est différente.

Dans les exercices, les sujets ont dû détecter et corriger les erreurs faites par d'autres. Les textes contenaient des erreurs à tous les niveaux et tous avaient les mêmes erreurs. Les étudiants dirigeaient alors toute leur attention sur la détection et la correction des erreurs.

Dans les dictées, les étudiants ont à écrire des phrases correctement, en sachant qu'elles contiennent obligatoirement l'application des règles apprises en classe. Dans leur questionnement, ils n'ont cependant pas eu à se préoccuper du premier niveau d'interrogation puisque les bons mots ont été choisis par le professeur: ils ont à se concentrer alors sur l'orthographe et l'accord des mots.

Deux types de composition leur ont permis d'acquérir la stratégie: des compositions quotidiennes de quelques lignes (20 lignes par semaine) et des compositions de 200 mots touchant différents genres (expression d'opinion, lettre, récit, etc.). Les compositions courtes (leur journal), faites à la maison, leur ont permis d'exprimer leurs pensées en désordre sur des sujets de leur choix ou encore de donner leurs idées sur différents sujets proposés, pris dans une liste mise à leur disposition. Les compositions de 200 mots, écrites en classe, lors d'un cours de 50 minutes, sont des textes mieux organisés (introduction - développement - conclusion).

Il est à noter que les deux groupes ont eu la même pratique de rédaction. Cependant, à la différence du groupe témoin, le groupe expérimental a été invité à utiliser la stratégie enseignée, à chaque composition. Dans cette période de 50 minutes, la révision finale des textes a occupé entre 15 et 20 minutes du temps total. Daiute et Kruidenier accordaient 15 minutes pour la rédaction du brouillon et 45 minutes pour la révision finale, mais les étudiants à qui nous nous adressons sont incapables de composer tout leur texte en 15 minutes. Il ne faut pas oublier que le français n'est pas leur langue maternelle et qu'ils ont très rarement l'occasion d'écrire dans cette langue. Pour les inciter à réviser, 20 minutes avant la fin du cours, il leur était rappelé qu'ils ne disposaient plus que de 20 minutes pour leur révision finale. La révision effectuée lors de la mise en texte n'a pas été prise en considération dans cette recherche. Pour ce faire, il aurait fallu que les étudiants rédigent à l'ordinateur et qu'existe un module qui garde les traces de leur cheminement. Ce serait une étude des plus intéressantes, mais elle dépasse le cadre du projet actuel.

Le côté actif du sujet écrivant

Dans chacune des situations proposées, le scripteur devait d'abord écrire son texte à double interligne, au crayon. Il inscrivait les corrections faites lors de la révision finale au stylo bleu. Pour éviter le va et vient du crayon au stylo, nous n'avons dû tenir compte que de la correction lors de la révision finale. De toute façon, notre expérience nous montre que la majorité des révisions faites par les sujets écrivants faibles dans le but de corriger les erreurs orthographiques ou autres sont faites en fin de rédaction. En cours de rédaction, la formulation des idées monopolise toute leur attention, ce qui est en accord avec les théories sur l'attention et les automatismes.

Pour obliger le sujet écrivant à utiliser la stratégie du mot à mot, il devra cocher chaque mot du texte sur lequel il s'interroge. Les petits mots qui ne lui posent aucun problème pourront être soustraits du questionnement afin de ne pas alourdir inutilement la stratégie qui est déjà lourde en soi. Cependant, il a fortement été recommandé aux sujets faibles de ne pas aller trop vite, de privilégier d'abord le doute sur la certitude. Avec la pratique, ils acquerront la vitesse et la certitude.

Les points de repère pour évaluer la stratégie

Les sujets écrivants voient que la stratégie est efficace si le nombre de leurs erreurs diminue quand ils l'utilisent. Il faut donc qu'il y ait une correction rapide de leurs écrits.

Le journal a presque toujours été remis corrigé dès le cours suivant celui où le professeur l'avait reçu. Les erreurs ont été soulignées et corrigées par le professeur. Le nombre total d'erreurs apparaissait en haut de la première page. Ainsi, l'étudiant pouvait voir si d'une composition à l'autre, son nombre diminuait. Les erreurs corrigées par le professeur lui permettaient de savoir quelle était la bonne forme ou la structure correcte.

Les compositions ont été retournées aux étudiants au plus tard une semaine après qu'elles aient été remises au professeur. Les erreurs ont été soulignées et inscrites sur la grille d'identification. Les étudiants avaient alors à les corriger et à justifier la cause de l'erreur (manque d'attention, règle non acquise, confusion, etc.) en suivant la méthode de correction exigée(cf. appendice L). Il en a été ainsi pour les étudiants des deux groupes.

3.6 LA VALIDITÉ INTERNE

Nous allons passer en revue différents facteurs qui pourraient compromettre la validité interne de la recherche et montrer comment leur contrôle est effectué. Nous avons retenu certains des facteurs qui pourraient s'appliquer à cette recherche et que Robert (1988) a identifiés comme les agents principaux.

3.6.1 Les attentes du chercheur

Comme le dit Robert, le chercheur souhaite la plupart du temps pouvoir conclure que l'hypothèse qu'il a posée est confirmée par les faits. Il désire donc que les sujets produisent les comportements attendus ou annoncés par la prédiction à vérifier. Il peut alors communiquer de façon plus ou moins explicite les réponses qu'il aimerait obtenir.

Dans le cas présent, nous aimerions sans doute que les sujets du groupe expérimental ait davantage progressé que les sujets du groupe de contrôle. Cependant, une amélioration des performances écrites est sûrement le résultat visé par les deux groupes d'étudiants inscrits au cours de *Français 323* tout autant que par le chercheur. L'objectif du cours est, en effet, de diminuer le nombre d'erreurs à l'écrit. De plus, même si nous aimerions que le groupe expérimental progresse davantage, le résultat final repose dans les mains des étudiants puisque ce sont eux qui écrivent les compositions. Nous avons été vigilante pour que les situations de rédaction soient les mêmes pour les deux groupes.

Par ailleurs, comme nous agissions en tant que chercheuse et enseignante lors de l'expérimentation, ce double rôle pourrait avoir un effet sur les résultats de la recherche. Nous aurions pu, par exemple, motiver davantage les étudiants du groupe expérimental en les avertissant plus que ceux de l'autre groupe de la nécessité d'étudier leur liste de mots et en les poussant davantage à corriger. Consciente de cette situation, nous avons fait particulièrement attention à notre attitude face aux étudiants des deux groupes. Les seules différences qu'il y a eu entre les deux groupes au niveau de l'enseignement ont été mentionnées précédemment et elles touchent la stratégie (cf. appendice E). Lors des compositions, le groupe témoin a toujours été invité à réviser son texte, mais sans recevoir de méthode pour le réviser. *"Relisez attentivement"* était la consigne générale donnée.

Cette préoccupation d'objectivité relève de l'éthique scientifique. Nous sommes cependant consciente que c'est un facteur qui limite la généralisation des résultats de la recherche.

3.6.2 **Les attentes des sujets**

Les sujets qui participent à l'expérience en sont informés dès le début. Parce qu'ils ont conscience de participer à une expérience, ils peuvent croire qu'ils doivent afficher le comportement qu'ils pensent être celui qui est attendu par le chercheur. Dans le cas présent, il s'agirait donc de produire des textes exempts d'erreurs ou presque. Cet objectif rejoint celui du cours. Ce n'est donc pas le fait de participer à l'expérimentation qui les fera bien réviser, mais plutôt le désir d'avoir moins d'erreurs dans leurs compositions pour mieux maîtriser l'écrit et avoir de meilleures notes. Nous ajoutons que les étudiants sont notés en fonction du nombre d'erreurs laissées dans leur texte. Tous veulent éviter les erreurs pour avoir de meilleurs résultats. Les attentes des sujets du groupe expérimental rejoignent donc les attentes du groupe de contrôle et elles ne devraient pas avoir d'influence sur les résultats de cette recherche.

3.6.3 **Les fluctuations de l'instrument de mesure.**

Du début à la fin de l'expérimentation, le même instrument de mesure a été utilisé: la grille d'identification des erreurs. L'instrument ne pouvait donc se dérégler. Cependant, comme l'entrée des erreurs sur la grille est faite par une personne, des oublis ou des erreurs involontaires auraient pu arriver. Afin de les éviter, pour chacune des évaluations faites dans les différentes situations - texte, dictée et composition -, il y a eu une double révision des erreurs entrées sur la grille, par l'enseignante. Les deux révisions ont même été espacées dans le temps, pour un plus grand contrôle.

3.6.4 La sélection des sujets

Comme les groupes sélectionnés existaient à priori, nous n'exerçons qu'un contrôle très faible, voire nul, sur leur formation. Pour s'assurer de la validité de la recherche, il faut donc que les groupes soient le plus équivalent possible.

Les caractéristiques majeures des deux groupes font ressortir certaines similitudes, mais ces ressemblances ne sont pas suffisantes pour assurer la validité de la recherche.

Comme la connaissance des concepts et celle des règles de grammaire peuvent être déterminantes dans la production de textes, nous avons tenu compte de ces variables en faisant passer des tests pour évaluer les performances des deux groupes quant à ces aspects. Étant donné que les deux groupes avaient obtenu la même moyenne au test sur les concepts, soit 90%, nous n'avons pas retenu cette variable dans nos analyses. Les trois situations retenues - le texte, la dictée et la composition - nous donnaient déjà beaucoup de variables à évaluer. Nous avons cependant tenu compte des résultats obtenus en grammaire puisque la moyenne n'était pas la même d'un groupe à l'autre. Comme nous l'avons déjà dit, cette variable a été contrôlée, dans chacune des situations, par l'analyse de la régression progressive. C'est une analyse statistique qui permet de déterminer le rôle des variables qui lui sont soumises dans les résultats finals obtenus - les performances écrites, dans notre recherche. L'autre variable qui était aussi contrôlée, dans la même analyse, est la variable prétest.

De plus, pour chacune des situations, il y a eu analyse de l'homogénéité de la régression. Cette analyse permettait de savoir si les deux groupes pouvaient être comparés.

Ces deux analyses statistiques nous permettent d'assurer une certaine validité à la recherche en dépit du fait que les groupes sélectionnés existaient à priori.

3.6.5 La perte des sujets

Dans chacun des groupes, un sujet a été perdu. De plus, comme un des sujets du groupe expérimental n'avait pas passé tous les examens de grammaire, il n'a pu être retenu dans les analyses statistiques lorsque la variable grammaire en faisait partie. Ces pertes ne peuvent invalider la recherche puisqu'une analyse de l'homogénéité des groupes a été effectuée après leur départ et les deux groupes étaient alors homogènes, à l'exception d'une fois. Nous y reviendrons lors de l'analyse des résultats.

3.6.6 La motivation des sujets

Ce dernier agent d'invalidation n'apparaît pas dans la liste de Robert, mais nous aimerions en parler, car dans le cadre de cette recherche, d'aucuns pourraient croire que les sujets du groupe expérimental avaient une motivation supérieure à celle des sujets du groupe de contrôle et voir la motivation des sujets du groupe expérimental comme un agent d'invalidation.

Nous savons tous que la motivation est un facteur important dans l'apprentissage. Nous pouvons donc penser que les étudiants du groupe expérimental, comme ils étaient encouragés par le professeur à utiliser une stratégie de révision, ont été plus motivés que les sujets du groupe de contrôle qui n'ont pas été poussés de la même façon. Cela est possible, mais nous aimerions apporter quelques constatations qui peuvent peut-être contrebalancer la motivation particulière des sujets du groupe expérimental.

1. *L'heure du cours:* Les étudiants du groupe de contrôle avaient choisi le cours qui se donnait à 8h30. Or, au Cégep, les étudiants qui s'inscrivent à cette heure sont habituellement intéressés puisque ce n'est pas une heure recherchée. Cela est d'autant plus vrai quand le même cours est offert à deux heures différentes.

   Nous ajouterons que cela semble une très bonne heure pour travailler, surtout si nous la comparons avec l'heure du groupe expérimental. Ces derniers suivaient le cours à 13h30, c'est-à-dire juste après le repas. Si certains venaient juste de manger, d'autres n'avaient pas encore mangé, car il s'agissait de la sixième heure de cours d'affilée.

   L'heure de cours peut donc sembler avantager les sujets du groupe témoin.

2. *Les résultats en grammaire:* Les étudiants du groupe témoin ont obtenu des résultats plus forts en grammaire (84,92%) que les étudiants du groupe expérimental (81,75%). Ces résultats peuvent encore une fois montrer leur motivation à apprendre la langue: ils ont peut-être étudié davantage.

3. *La présence en classe:* Bien que nous n'ayons pas une compilation exacte des absences, nous pouvons dire, sans nous tromper qu'il y a eu très peu d'absences chez les étudiants du groupe témoin alors que certains étudiants du groupe expérimental ont été obligés de se faire avertir que leur nombre d'absences était trop élevé (plus de quatre absences). La présence en classe ne traduit pas nécessairement l'intérêt des étudiants, car certains peuvent avoir de bonnes raisons de s'absenter. Souvent, cependant cela peut peut-être montrer le sérieux avec lequel ils suivent les cours.

4. *Le nombre d'étudiants:* Le groupe de contrôle contenait beaucoup moins d'étudiants (13) que le groupe expérimental (24). Cela a permis au professeur de répondre davantage aux besoins des étudiants en leur donnant un enseignement plus individualisé. Les étudiants se sentent alors davantage impliqués dans leur apprentissage et la motivation peut être accrue.

Ces constatations ne sont sans doute pas des arguments de poids, mais nous croyons qu'ils montrent jusqu'à un certain point la motivation des sujets du groupe témoin. Nous pensons qu'il est difficile de dire lequel des deux groupes était le plus motivé pour écrire sans erreur. Pour cette raison, nous ne pensons pas que la motivation des sujets du groupe expérimental vienne invalider la présente recherche.

3.7 DÉLIMITATION ET LIMITATION DE L'ÉTUDE

Cette étude est restreinte géographiquement et par son échantillonnage aux étudiants de niveau collégial (I et II) du Collège Champlain de Sainte-Foy. Elle ne traite que des étudiants, en très grande majorité anglophone, inscrits au cours de *Français 323*. Ces étudiants peuvent ne pas être représentatifs de la clientèle anglophone inscrite à un tel cours à Montréal, par exemple, puisque la ville de Québec est différente de la région métropolitaine. Les anglophones de ce cours se rapprochent des francophones des niveaux secondaires parce qu'ils font les mêmes erreurs qu'eux si on se réfère à l'identification et à la classification des erreurs des étudiants du secondaire dans

l'enquête de Bureau (1985). D'ailleurs, ils s'expriment, pour la plupart, facilement à l'oral. Cependant, l'influence de leur langue maternelle est très préesente dans l'emploi du vocabulaire et des structures qu'ils utilisent.

Le nombre peu élevé de sujets (37) de même que le fait que ce sont surtout des filles qui ont participé à l'expérimentation sont d'autres limites à la généralisation des résultats. Il en est de même avec le double rôle que nous occupions, celui de chercheuse et d'enseignante.

Toutes ces limites nous obligent à restreindre la généralisation des résultats obtenus.

3.8 PROCÉDURE CHOISIE POUR L'ANALYSE DES RÉSULTATS

La procédure prévue pour traiter les résultats comporte trois étapes pour chacune des hypothèses à vérifier.

Première étape:

Tout d'abord, comme les performances écrites peuvent être influencées par les connaissances grammaticales des sujets écrivants, nous avons voulu vérifier si les connaissances grammaticales -variable grammaire- devaient être prises en considération dans nos diverses analyses des résultats. Si cette variable s'avère reliée aux performances aux post-tests, elle sera retenue comme variable concomitante dans une analyse de covariance, permettant ainsi d'ajuster en conséquence les moyennes observées pour les deux groupes comparés.

En effet, une partie de la différence entre les moyennes aux posts-tests peut être attribuable aux différences observées en grammaire. Aussi, pour chacune des hypothèses formulées, nous vérifierons si les performances obtenues au post-test dépendent en partie de la variable grammaire. La même vérification sera faite pour la variable prétest.

Cette analyse, touchant le rôle de ces deux variables concomitantes potentielles sera effectuée au moyen d'une **régression progressive** ou pas à pas. Elle nous permettra de connaître, dans le cas des résultats aux post-tests, le pourcentage de variance expliqué par la grammaire mais aussi par les performances antérieures, c'est-à-dire les performances aux prétests.

Deuxième étape:

Après que le choix des variables aura été fait, une analyse pour vérifier l'**homogénéité des pentes de régression** sera conduite afin de savoir si une analyse de covariance peut être effectuée. Cette analyse nous indiquera s'il y a une différence significative ou non entre les deux groupes.

S'il y a une différence significative, c'est-à-dire si les pentes ne sont pas homogènes, l'analyse statistique servant à infirmer ou à confirmer l'hypothèse est impossible. Les deux groupes ne sont pas comparables.

Par contre, s'il n'y a pas de différence significative, c'est-à-dire si les pentes sont homogènes, les groupes sont comparables. Cela veut dire que l'analyse de la covariance est possible et que les différences observées ultimement entre les groupes seront attribuables au traitement lui-même et non à une inégalité entre les deux groupes comparés.

Troisième étape:

La troisième étape permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de départ. Il s'agit d'une analyse de **covariance**. Cette méthode est employée pour examiner l'influence du traitement - dans le cas présent, il s'agit de l'enseignement de la stratégie - sur la variable dépendante. Cette analyse se fait à partir des moyennes des groupes aux post-tests, moyennes qui ont été ajustées aux différences possibles dans les résultats de grammaire ou au prétest. L'introduction des résultats en grammaire a donc permis de faire des ajustements afin de supprimer cette source possible d'erreur dans les comparaisons entre les résultats aux post-tests. De même en est-il des résultats aux prétests.

On utilise l'analyse de covariance pour trouver s'il y a des différences significatives entre les moyennes ajustées. L'analyse de la covariance permet de calculer le rapport F qui est le quotient obtenu en divisant l'estimé de la variance inter-groupe par l'estimé de la variance intra-groupe ou, si on s'en rapporte aux tableaux du chapitre suivant, la somme des carrés par la variance d'erreur.

Si la probabilité du rapport F trouvée par l'analyse de la covariance est plus grande que le degré de signification de 0,05 choisi pour la présente recherche, l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes sera retenue.

Si par contre la probabilité de la valeur calculée de F est plus petite que 0,05, l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence entre les groupes sera rejetée. Il y aura 95% de chances pour que les résultats obtenus soient dûs à l'enseignement de la stratégie. L'enseignement aura alors été profitable au groupe expérimental.

Le traitement statistique des données a été effectué à l'aide du progiciel S.A.S. (Statistical Analysis System) par un spécialiste en mesure et évaluation.

4 *Analyse et interprétation des résultats*

Nous voulions vérifier si les performances écrites des sujets qui avaient reçu l'enseignement de la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot seraient meilleures que celles des sujets qui n'avaient pas reçu cet enseignement. Pour ce faire, nous nous sommes servi de trois situations - texte, dictée, composition - auxquelles correspondaient diverses hypothèses.

Ce sont les résultats ayant trait à ces hypothèses que nous présentons ici. La somme des résultats nous permettra de dire si l'enseignement de la stratégie a été profitable à ceux qui l'ont reçu.

4.1 PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

Les hypothèses ont été groupées par situation afin de ne pas multiplier inutilement le nombre de tableaux qui, à cause du fait qu'il y a trois situations étudiées, est déjà très important.

4.1.1 Résultats aux textes contenant des erreurs

Nous rappelons les trois hypothèses que nous avions formulées.

HYPOTHÈSE 1:

Il y a une différence significative au test portant sur la capacité à détecter et à corriger les 27 erreurs contenues dans le texte, *sur l'ensemble des niveaux (1, 2, 3 et 4)*, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

HYPOTHÈSE 2:

Il y a une différence significative au test portant sur la capacité à détecter et à corriger les 27 erreurs contenues dans le texte, en ce qui a trait *aux niveaux visés par la stratégie (1, 2, 3)*, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

HYPOTHÈSE 3:

Il y a une différence significative au test portant sur la capacité à détecter et à corriger les erreurs contenues *dans le texte pris globalement*, c'est-à-dire pas uniquement par rapport aux 27 erreurs contenues dans le texte, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

Le tableau 4 donne les résultats obtenus au prétest et au post-test par les deux groupes observés. Notons que les résultats sont présentés en fonction du nombre moyen d'erreurs relevées.

Rappelons que le texte que les étudiants devaient corriger contenait 27 erreurs. Les premiers résultats, qui intéressent l'hypothèse 1, ont été constitués des erreurs relevées à tous les niveaux parmi les 27 erreurs du texte.

Les seconds résultats, qui intéressent l'hypothèse 2, ont été constitués des erreurs relevées uniquement aux niveaux visés par la stratégie (1, 2 et 3) parmi les 27 erreurs du texte.

Les derniers résultats, qui intéressent l'hypothèse 3, ont été constitués de toutes les erreurs relevées dans le texte global, c'est-à-dire même en dehors des 27 erreurs du texte.

Le tableau contient aussi l'écart-type qui indique la dispersion ou l'homogénéité des résultats du groupe. Plus le chiffre se rapproche de 0, plus le groupe est homogène au niveau des résultats; au contraire, plus il s'en éloigne, moins il est homogène.

Finalement, la dernière colonne nous donne les moyennes ajustées, c'est-à-dire les moyennes qui tiennent compte des variables concomitantes identifiées lors de l'analyse de la régression progressive. Rappelons-nous que nous avions identifié la grammaire et le prétest comme des variables concomitantes potentielles.

Dans le cas du texte, pour vérifier les hypothèses 1 et 2, c'est-à-dire les hypothèses qui touchent seulement les 27 erreurs du texte, il n'y a que la variable grammaire qui a servi au calcul de l'ajustement des moyennes. Par contre, pour vérifier l'hypothèse 3, celle qui porte sur le texte en entier, la variable grammaire et la variable prétest ont été utilisées dans le calcul de l'ajustement des moyennes (cf. appendice M pour l'analyse détaillée de la régression progressive).

Tableau 4

ERREURS LAISSÉES AU PRÉTEST ET AU POST-TEST *TEXTE* PAR LES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL (E) ET DU GROUPE DE CONTRÔLE(C)

	PRÉTEST		POST-TEST		
Groupe	Nombre moyen d'erreurs	Écart-type	Nombre moyen d'erreurs	Écart-type	Nombre moyen ajusté d'erreurs
Sur les 27 erreurs du texte, à tous les niveaux					
E (n=23)	17,57	3,09	8,35	4,04	8,03
C (n=13)	18,23	3,06	9,92	4,05	10,49
Sur les 27 erreurs du texte, aux niveaux visés par la stratégie					
E (n=23)	11,26	2,86	5,30	2,85	5,06
C (n=13)	12,23	2,55	6,85	4,03	7,28
Dans le texte global					
E (n=23)	20,43	3,58	10,87	4,70	10,83
C (n=13)	21,77	4,90	13,46	5,39	13,53

Si nous comparons la moyenne des erreurs, dans le cas où le relevé s'est effectué parmi les 27 erreurs contenues dans le texte, nous observons qu'au prétest, les étudiants du groupe expérimental font en moyenne 0,66 erreur de moins que ceux du groupe de contrôle si les erreurs à tous les niveaux sont retenues. Dans le cas des erreurs faites aux niveaux visés par la stratégie, ils font 0,97 erreur de moins. Par contre, dans le cas où toutes les erreurs faites dans le texte sont relevées, ils font 1,34 erreurs de moins. Au prétest, les étudiants du groupe expérimental ont donc des performances qui se rapprochent de celles du groupe de contrôle.

Par ailleurs, et nous ne tiendrons compte que des moyennes ajustées, il y a une plus grande différence entre les deux groupes, au post-test. Dans le cas où le relevé s'est effectué parmi les 27 erreurs contenues dans le texte, donc avec un maximum d'erreurs de 27, les étudiants du groupe expérimental ont fait en moyenne 2,46 erreurs de moins que ceux du groupe témoin, si les erreurs à tous les niveaux sont retenues. Ils en ont fait 2,22 de moins dans le cas des erreurs faites aux niveaux visés par la stratégie. Dans le cas où toutes les erreurs faites dans le texte sont relevées, ils font 2,70 erreurs de moins: ils ont eu moins de détections incorrectes, de fausses alarmes (cf. p. 25), que les étudiants du groupe de contrôle. Cette première observation des performances révèle que le groupe expérimental a eu un rendement supérieur.

Dans l'ensemble, les résultats des deux groupes sont plus dispersés lors du post-test que lors du prétest. Cet élargissement de leur écart-type peut signifier qu'une majorité d'entre eux a diminué ses erreurs, tandis que les autres sont plutôt restés stationnaires.

Nous allons maintenant vérifier, au moyen de l'analyse de la covariance, si les trois hypothèses se rapportant à la situation texte sont infirmées ou confirmées. L'analyse de la covariance est possible puisque les deux groupes sont comparables. Ce sont les résultats auxquels nous ont conduite l'analyse de l'homogénéité des pentes de régression (cf. appendice N pour l'analyse détaillée).

Le tableau 5 présente les résultats de l'analyse de la covariance pour le post-test 1, le texte.

Pour simplifier la lecture du tableau, mentionnons que les chiffres qui apparaissent sous les colonnes "degré de liberté", "somme des carrés" et "carré moyen" servent à calculer la valeur du F. Les valeurs les plus importantes dans ce tableau sont la valeur du F et la probabilité qui l'accompagne.

Les données du tableau montrent qu'il y a une différence significative entre les deux groupes au post-test texte, lorsque le relevé des erreurs est fait à tous les niveaux, parmi les 27 erreurs contenues dans le texte ($p < 0,05$; $F\ [1;33] = 5,08$). La probabilité du F associée à l'effet des groupes (traitement) est de 0,031. Comme elle est inférieure au degré de signification 0,05, l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence significative, dans le cas de l'hypothèse 1, est rejetée. Par conséquent, nous pouvons dire:

> *Il y a une différence significative au test portant sur la capacité à détecter et à corriger les 27 erreurs contenues dans le texte, **sur l'ensemble des niveaux (1, 2, 3 et 4)**, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.*

Tableau 5

ANALYSE DE LA COVARIANCE POUR LE POST-TEST 1, LE *TEXTE*

Source de variation	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	Probabilité du F
en ce qui a trait aux 27 erreurs du texte, à tous les niveaux					
Groupes	1	48,8342	48,8342	5,0762	0,031*
Covariable	1	238,6738	238,6738	24,8098	0,000
Erreur	33	317,4650	9,6202		
Total	35	604,9731	297,1282		
en ce qui a trait aux 27 erreurs du texte, aux niveaux visés par la stratégie					
Groupes	1	39,6390	39,6390	9,7631	0,004**
Covariable	1	138,5787	138,5787	34,1320	0,000
Erreur	33	133,9828	4,0601		
Total	35	312,2005	182,2798		
en ce qui a trait à toutes les erreurs relevées dans le texte					
Groupes	1	55,4551	55,4551	4,4668	0,042*
Covariables	2	438,5625	219,2812	17,6628	0,000
Erreur	32	139,7493	12,4149		
Total	35	633,7669	287,1512		

* significatif à $\alpha = 0,05$

** significatif à $\alpha = 0,01$

Les données du tableau montrent aussi qu'il y a une différence significative entre les deux groupes au post-test texte, lorsque le relevé des erreurs est fait uniquement aux niveaux visés par la stratégie, parmi les 27 erreurs contenues dans le texte ($p < 0,01$; $F\ [1;33] = 9,76$). La probabilité du F associée à l'effet des groupes est de 0,004. Comme elle est inférieure au degré de signification 0,05, et même à 0,01, l'hypothèse qu'il n'y a pas de différence significative, dans le cas de l'hypothèse 2, est rejetée. Par conséquent, nous pouvons dire :

> *Il y a une différence significative au test portant sur la capacité à détecter et à corriger les 27 erreurs contenues dans le texte, en ce qui a trait aux* ***niveaux visés par la stratégie (1, 2, 3)****, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.*

En dernier lieu, les données du tableau révèlent aussi qu'il y a une différence significative entre les deux groupes au post-test texte, lorsque le relevé global des erreurs est fait ($p < 0,05$; $F\ [1;32] = 4,47$). La probabilité du F associée à l'effet des groupes est de 0,042. Comme elle est inférieure au degré de signification 0,05, l'hypothèse nulle, dans le cas de l'hypothèse 3, est rejetée. Nous ponvons donc dire:

Il y a une différence significative au test portant sur la capacité à détecter et à corriger les erreurs contenues ***dans le texte pris globalement****, c'est-à-dire pas uniquement par rapport aux 27 erreurs contenues dans le texte, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.*

Nous examinerons maintenant comment se répartissent les erreurs à l'intérieur des différents niveaux lorsque le relevé a été fait à partir des 27 erreurs contenues dans le texte. Ce dernier comprenait 6 erreurs au niveau 1, le niveau choix de mots, et 7 erreurs à chacun des autres niveaux. Le tableau 6 présente les résultats. Au lieu d'écrire l'écart-type, nous avons préféré mettre le pourcentage de progrès qu'a fait chacun des groupes, aux différents niveaux. Cette information nous paraît apporter des renseignements plus pertinents dans ce cas. C'est ce que nous ferons toujours lorsqu'il s'agira des résultats aux différents niveaux.

Tableau 6

NOMBRE D'ERREURS PAR NIVEAU POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL (E) ET DE CONTRÔLE (C) AU PRÉTEST ET AU POST-TEST *TEXTE*

	PRÉTEST	POST-TEST	
Groupe	Moyenne	Moyenne	% de progrès
Le niveau 1: le choix des mots: 6 erreurs			
E	4,54	2,25	**50,44%**
C	4,85	3,00	**38,14%**
Le niveau 2: l'orthographe des mots: 7 erreurs			
E	3,92	1,21	**69,13%**
C	4,62	2,00	**56,70%**
Le niveau 3: l'accord des mots: 7 erreurs			
E	2,54	1,71	**32,68%**
C	2,77	1,85	**58,85%**
Le niveau 4: la structure et la ponctuation: 7 erreurs			
E	6,25	2,96	**52,64%**
C	6,00	3,08	**48,67%**

En examinant les résultats du prétest, une première observation peut être notée: l'ordre de difficultés est le même pour les deux groupes. Le niveau des structures et de la ponctuation est celui où les étudiants ont fait le plus d'erreurs (E: 6,25/7 et C: 6,00). Ils n'ont pratiquement pas corrigé les erreurs de ce niveau. Le niveau du choix de mots présente aussi beaucoup d'erreurs (E: 4,54/6 et C: 4,85). Le fait que la clientèle soit de langue maternelle anglaise a un rapport avec les résultats obtenus. Il y a souvent un transfert d'une structure de la langue maternelle à la langue seconde (ex.: seem to: semble de). Nous parlons de transfert négatif puisque la non-équivalence conduit à une erreur en français. Il en est de même avec le lexique. Le mot

français est utilisé avec le sens anglais (ex.: éducation pour instruction). Le troisième niveau de difficulté est l'orthographe alors que l'accord des mots est le niveau où plus d'erreurs ont été détectées et corrigées.

Si nous regardons le nombre d'erreurs faites au post-test, nous remarquons que le groupe expérimental a toujours moins d'erreurs que le groupe de contrôle à tous les niveaux. Cependant, si nous regardons le pourcentage de progrès obtenu par chacun des groupes, nous constatons qu'au niveau de l'accord, le groupe expérimental a fait moins de progrès (32,68%) que le groupe de contrôle (58,85%). Cela pourrait peut-être s'expliquer par le fait que le groupe de contrôle parait plus fort en grammaire que le groupe expérimental. En effet, la moyenne obtenue en grammaire pour le groupe de contrôle est de 84,92% et de 80,75%, pour le groupe expérimental. Il y a donc une différence de 4,17% entre les deux groupes.

Bien que la stratégie enseignée n'ait pas porté sur le niveau 4, le groupe expérimental y a cependant moins d'erreurs que le groupe de contrôle. Il est possible que la stratégie d'autoquestionnement élaborée ait développé chez les sujets du groupe expérimental l'habitude de se questionner davantage, ce qui aurait eu des répercussions au niveau 4.

Nous ne donnerons pas le détail de chacun des niveaux à l'intérieur de ce texte (cf. appendice O), mais seulement les constantes qui se dégagent pour les deux groupes. Les catégories où il y a le plus de progrès sont l'orthographe d'usage (niveau 2), l'accord des participes passés (niveau 3) et la ponctuation (niveau 4). Par ailleurs, aucun progrès n'a été noté dans les catégories suivantes: la langue parlée et l'auxiliaire (niveau 1), le son [e] (niveau 2) et l'accord du nom et du verbe (niveau 3).

Nous nous rappelons que Lydiatt (cf. p. 23) avait identifié quatre catégories de détection. Parmi celles-ci, nous trouvions la détection correcte suivie d'une mauvaise correction. Les étudiants du groupe expérimental ont fait 1,25 erreurs de ce genre au prétest et 1,46, au post-test. Par ailleurs, le groupe de contrôle passait de 1,62 erreurs à 1 erreur. L'autre cas est celui de la fausse alarme, celui où les sujets ont identifié des mots corrects comme étant des erreurs. Les étudiants du groupe expérimental ont fait 2,83 erreurs de ce genre au prétest et 2,50 au post-test. Ceux du groupe témoin sont restés stationnaires: ils ont fait 3,54 erreurs dans les deux tests. Dans le premier cas, qui touche un problème de correction, seul le groupe de contrôle s'est apparemment amélioré. Dans le second cas, qui touche un problème de détection, seul le groupe expérimental a diminué son nombre d'erreurs. Le fait que les sujets désirent présumément trouver le plus d'erreurs possibles dans le texte a pu les amener à exagérer leur comportement au niveau de la détection.

Nous terminerons en présentant les résultats obtenus par chacun des étudiants, regroupés dans un diagramme en tige et feuilles (Tukey, 1977). Contrairement à l'histogramme et au polygone de fréquences, qui sont des graphiques plus classiques, le diagramme en tige et feuilles ne nous fait pas perdre de vue les données originelles (Bertrand, 1986). Auparavant, pour faciliter la lecture des diagrammes à venir, nous donnerons quelques explications.

Au niveau de la terminologie utilisée, la *tige* est le nombre situé à l'intérieur des traits verticaux. Il y a une tige par ligne. Ce nombre sert à la lecture des résultats. Chaque tige peut avoir des feuilles. Les *feuilles*, qui sont les chiffres à droite et à gauche des traits verticaux, représentent les sujets des deux groupes. Dans le groupe expérimental, il y a 24 feuilles, pour chacun des tests, car il y a 24 sujets; dans le groupe de contrôle, il y a donc 13 feuilles puisqu'il y a 13 sujets.

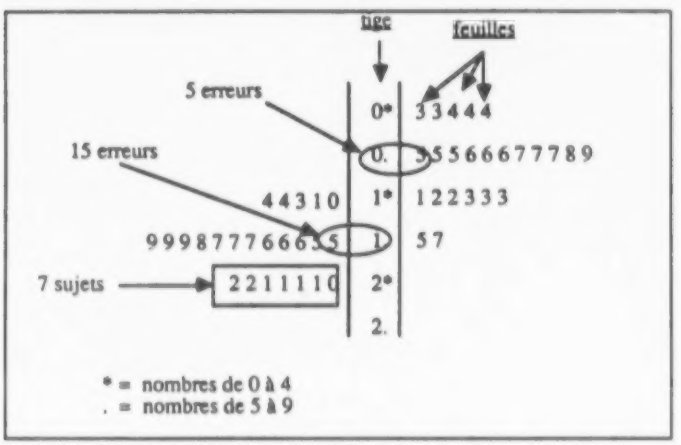
Pour lire le diagramme, il faut savoir que les résultats du post-test se lisent normalement, c'est-à-dire de gauche à droite, alors que les résultats du prétest se lisent de droite à gauche. Prenons un exemple à l'aide du groupe expérimental. La première ligne, celle où *la tige est 0**, indique que deux sujets ont eu 3 erreurs et que trois sujets ont fait 4 erreurs, au post-test texte. La ligne où *la tige est 1*, nous donne des renseignements sur le prétest et le post-test. Pour avoir les données du prétest, il faut lire de droite à gauche. Nous voyons que 12 des 24 sujets ont fait entre 15 et 19 erreurs. Au post-test, seulement deux sujets sont associés à cette tige. L'un a fait 15 erreurs et l'autre, 17.

L'astérisque (*) et le point (.) après les chiffres ne sont utilisés que pour avoir une meilleure visualisation de la répartition des sujets. Ainsi, l'astérisque regroupe les nombres de 0 à 4 et le point, les nombres de 5 à 9.

Les informations précédentes sont regroupées dans la figure 8 .

Figure 8

SYNTHÈSE DES INFORMATIONS NÉCESSAIRES À LA LECTURE DES DIAGRAMMES EN TIGE ET FEUILLES



La figure 9 nous permet de visualiser le nombre d'erreurs non détectées par chacun des sujets des deux groupes, lors du prétest et du post-test, sur un total possible de 27 erreurs. Les moyennes, arrondies à l'unité, sont encerclées.

En premier lieu, un examen rapide des distributions au prétest révèle que seule la distribution du groupe expérimental est pratiquement symétrique (moyenne arrondie = 17 = médiane arrondie). Il y a donc une répartition égale entre les faibles et les forts. Le groupe de contrôle a une distribution légèrement inégale puisqu'il y a plus de faibles que de forts (moyenne arrondie: 18 < médiane arrondie: 19)[1]

[1] Il est à noter que dans le cas de scores ou de points, il y a plus de forts que de faibles lorsque la moyenne est plus grande que la médiane. Dans le cas des erreurs, c'est le contraire puisque moins le sujet a d'erreurs, plus il est fort.

Au post-test, alors que le groupe de contrôle a autant de forts que de faibles (moyenne arrondie = 10 = médiane arrondie), le groupe expérimental présente une distribution où il y a plus de forts que de faibles (moyenne arrondie: 8 et médiane arrondie:6).

Le diagramme nous permet aussi de voir qu'il n'y a pas de données aberrantes, c'est-à-dire des données qui se situent très loin du groupe. Tel serait le cas si un sujet du groupe expérimental ou de contrôle n'avait fait aucune erreur ou seulement deux erreurs au prétest, par exemple.

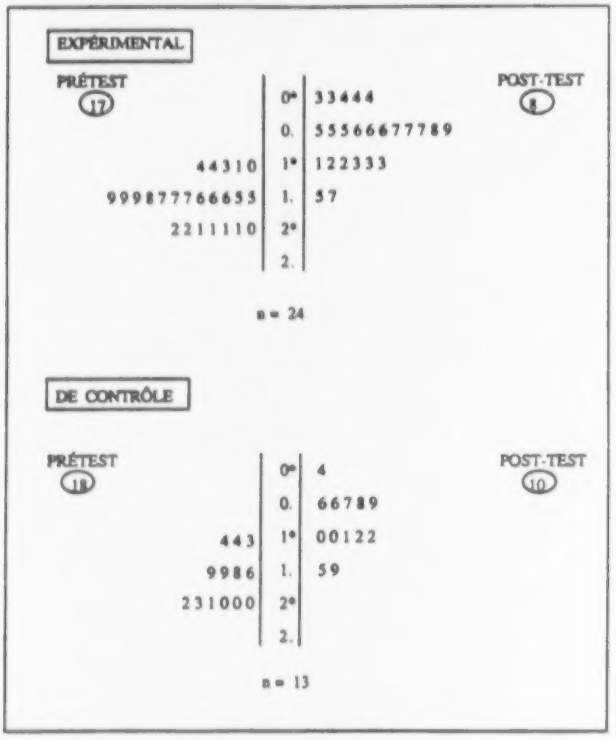
De plus, le diagramme nous permet de constater que les résultats se répartissent, lors du prétest, entre 10 et 22 erreurs, pour le groupe expérimental, et entre 13 et 23 erreurs, pour le groupe de contrôle.

Lors du post-test, ils se répartissent entre 3 et 17 erreurs, pour le groupe expérimental, et entre 4 et 19 erreurs, pour le groupe de contrôle. Dans les deux tests, l'intervalle entre la note maximale et la note minimale augmente du prétest au post-test: il passe de 10 à 14, pour le groupe expérimental et de 12 à 15, pour le groupe de contrôle.

Au post-test, dans le groupe expérimental, 69,57% des sujets ont détecté entre 18 et 24 des 27 erreurs contenues dans le texte, ce qui signifie au moins 78,26% des erreurs. Dans le cas du groupe de contrôle, seulement 46,15% des sujets ont détecté au moins 78,26% des erreurs.

Figure 9

DIAGRAMMES EN FEUILLES DOS-À-DOS INDIQUANT LE NOMBRE D'ERREURS DES DEUX GROUPES, EXPÉRIMENTAL ET DE CONTRÔLE, AU PRÉTEST ET AU POST-TEST, DANS LE TEXTE CONTENANT 27 ERREURS



4.1.2 **Résultats aux dictées**

Les deux hypothèses que nous avions formulées pour la situation dictée sont les suivantes:

HYPOTHÈSE 4:

Il y a une différence significative au test dictée, en ce qui a trait *aux niveaux visés par la stratégie (1, 2 et 3)*, en faveur des sujets écrivants faibles à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

HYPOTHÈSE 5:

Il y a une différence significative au test dictée *vu globalement (niveaux 1, 2, 3 et 4)* en faveur des sujets écrivants faibles à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

Les étudiants devaient écrire une dictée de 156 mots. Une liste de mots à apprendre leur avait été fournie au cours du semestre et la dictée se composait en grande partie de ces mots. Tous les points de grammaire vus durant le semestre se trouvaient aussi dans la dictée. La dictée permettait de vérifier leurs performances écrites au niveau de l'orthographe mémorisée et des connaissances grammaticales acquises en situation d'exercices. Rappelons-nous que la situation de dictée était différente de celle du texte et des compositions puisque les étudiants n'avaient droit à aucun outil extérieur comme le dictionnaire ou l'aide-mémoire grammatical. Ils ne pouvaient donc utiliser complètement la stratégie enseignée, l'autoquestionnement ne trouvant son aboutissement que dans leur banque de connaissances en mémoire à long terme.

Le tableau 7 donne les résultats obtenus au prétest et au post-test par les deux groupes observés. Les chiffres représentent le nombre d'erreurs laissées dans la dictée de 156 mots. Les premiers résultats, qui concernent l'hypothèse 4, sont le relevé de toutes les erreurs de la dictée. Les seconds résultats, qui touchent l'hypothèse 5, sont le relevé des erreurs aux niveaux visés par la stratégie seulement.

Les moyennes ajustées, présentées dans la dernière colonne, tiennent compte des variables concomitantes identifiées lors de l'analyse de la régression progressive. Il s'agit, pour les deux hypothèses, de la variable grammaire et de la variable prétest (cf. appendice M pour l'analyse détaillée de la régression progressive).

La comparaison des moyennes, à tous les niveaux, nous révèle que, lors du prétest les étudiants du groupe expérimental font en moyenne 3 erreurs de moins que ceux du groupe témoin. Ils font aussi 2,6 erreurs de moins qu'eux si on regarde le relevé des erreurs uniquement aux niveaux visés par la stratégie. Le groupe expérimental a donc des performances légèrement supérieures au groupe de contrôle lors du prétest dictée.

Cependant, la comparaison des moyennes ajustées nous montre qu'ils ont de moins bonnes performances que le groupe de contrôle, lors du post-test. En effet, ils font alors 1,73 erreurs de plus, lorsque toutes les erreurs sont relevées et 0,56 erreur de plus, lorsque ne sont relevées que les erreurs aux niveaux 1,2 et 3.

L'écart-type est plus élevé pour le groupe de contrôle, ce qui signifie que la dispersion des résultats est plus grande. Le diagramme en tige et feuilles devrait nous confirmer ces résultats en nous présentant l'intervalle existant entre la note maximale et minimale.

Tableau 7

ERREURS LAISSÉES AU PRÉTEST ET AU POST-TEST
***DICTÉE* PAR LES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL (E)**
ET DU GROUPE DE CONTRÔLE (C)

	PRÉTEST		POST-TEST		
	Nombre moyen d'erreurs	Écart-type	Nombre moyen d'erreurs	Écart-type	Nombre moyen ajusté d'erreurs
			à tous les niveaux		
E (n=23)	32,05	8,89	17,10	8,01	17,34
C (n=13)	35,31	9,57	16,00	11,01	15,61
			aux niveaux visés par la stratégie		
E (n=23)	27,48	6,95	13,95	6,44	13,95
C (n=13)	30,08	10,45	13,38	9,45	13,39

Comme l'analyse de l'homogénéité des pentes de régression (cf. appendice N pour l'analyse détaillée) a révélé que les deux groupes sont comparables, l'analyse de la covariance a pu être effectuée.

Les données du tableau 8 montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au post-test dictée lorsque toutes les erreurs de la dictée sont relevées ($p < 0,05$; $F\ [1,30] = 0,74$). La probabilité du F associée à l'effet des groupes (traitement) est de 0,396. Comme elle est supérieure au degré de signification 0,05, l'hypothèse qu'il y a une différence significative entre les deux groupes est rejetée. Nous pouvons donc dire:

> *Il n'y a pas de différence significative au test dictée vu globalement (niveaux 1, 2, 3 et 4) en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.*

Les données du tableau montrent aussi qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes au post-test dictée lorsque seules les erreurs aux niveaux visés par la stratégie sont relevées ($p < 0,05$; $F\ [1;30] = 0,11$). La probabilité du F associée à l'effet des groupes (traitement) est de 0,739. Comme elle est supérieure au degré de signification 0,05, l'hypothèse qu'il y a une différence significative entre les deux groupes n'est pas retenue. Nous pouvons donc dire:

> *Il n'y a pas de différence significative au test dictée, en ce qui a trait aux niveaux visés par la stratégie (1, 2 et 3), en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.*

Nous examinerons maintenant comment se répartissent les erreurs à l'intérieur des différents niveaux pour le groupe expérimental (n=22) et le groupe de contrôle (n=13). Les résultats nous sont présentés dans le tableau 9.

Tableau 8

Analyse de la covariance pour le post-test 2, la *DICTÉE*

Source de variation	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	Probabilité du F
en ce qui a trait à toutes les erreurs					
Groupes	1	21,7190	21,7190	0,7417	0,396
Covariables	2	1857,3025	928,6511	31,7126	0,000
Erreur	30	878,4998	29,2833		
Total	33	2757,5213	1001,3724		
par rapport aux erreurs, aux niveaux visés par la stratégie					
Groupes	1	2,3008	2,3008	0,1128	0,739
Covariables	2	1287,9141	643,950	31,5608	0,000
Erreur	30	612,1116	20,4037		
Total	33	1902,3265	666,6545		

Tableau 9

NOMBRE D'ERREURS PAR NIVEAU POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL (E) ET DE CONTRÔLE (C) AU PRÉTEST ET AU POST-TEST DICTÉE

Groupe	PRÉTEST Moyenne	POST-TEST Moyenne	% de progrès
Le total des erreurs			
E	31,45	16,86	**46,39%**
C	35,31	16,00	**54,69%**
Le niveau 1: le choix des mots*			
Le niveau 2: l'orthographe des mots			
E	14,09	8,09	**42,58%**
C	15,15	7,15	**52,80%**
Le niveau 3: l'accord des mots			
E	10,73	5,32	**50,42%**
C	12,31	5,23	**57,51%**
Le niveau 4: la structure et la ponctuation			
E	4,77	3,18	**33,33%**
C	5,23	2,62	**49,90%**

* Les étudiants n'ont pas de choix de mots: ils sont dictés.

La comparaison des moyennes au prétest nous dévoile que le groupe expérimental a fait moins d'erreurs que le groupe de contrôle, et cela à tous les niveaux. Les résultats au post-test, par ailleurs, nous indiquent que le groupe de contrôle a eu de meilleures performances, c'est-à-dire moins d'erreurs, que le groupe expérimental.

Quant au progrès entre les deux tests, c'est au niveau de l'accord que les étudiants du groupe de contrôle ont davantage progressé (57,51%). Le fait qu'ils aient obtenu de meilleures notes en grammaire (84,92%) que ceux du groupe expérimental (81,75%) n'est peut être pas étranger à ces résultats.

Un autre niveau où le groupe de contrôle s'est grandement amélioré, et plus que le groupe expérimental, est le niveau de l'orthographe. On peut avancer comme explication possible qu'ils ont davantage étudié la liste de mots que le groupe de contrôle. De plus, certains étudiants du groupe expérimental croyaient pouvoir utiliser le dictionnaire et l'aide-mémoire pour faire la dictée puisque tel était le cas lors des autres situations - textes à corriger et compositions. Ils ont donc négligé leur étude du lexique.

Nous donnerons maintenant les points saillants des résultats de chacun des niveaux (cf. appendice P).

L'accord de l'adjectif (niveau 3) est la catégorie où il s'est effectué le plus de progrès pour les deux groupes. Par ailleurs, aucun progrès n'a été noté aux points suivants, pour le groupe expérimental: l'article (niveau 1), la conjugaison et l'orthographe d'usage (niveau 2), l'accord du verbe, l'accord du participe passé (niveau 3) et la ponctuation (niveau 4); pour sa part, le groupe de contrôle n'a fait aucun progrès en ce qui a trait aux mots subissant l'influence de l'orthographe anglaise (niveau 2).

Nous terminerons cette analyse des résultats avec le diagramme en feuilles. La figure 10 nous permet de visualiser le nombre d'erreurs laissées par chacun des sujets des deux groupes dans la dictée de 156 mots, lors du prétest et du post-test. Les moyennes arrondies à l'unité sont encerclées.

Le diagramme révèle qu'aucune des distributions, au prétest, n'est symétrique. Le groupe expérimental a plus de faibles que de forts (moyenne arrondie: 31 < médiane arrondie: 33) alors que le groupe de contrôle a plus de forts que de faibles (moyenne arrondie: 35 > médiane arrondie: 34). Au post-test, le groupe de contrôle a toujours plus de forts que de faibles alors que le groupe expérimental offre une distribution où il y a autant de forts que de faibles (moyenne arrondie = 17 = médiane arrondie).

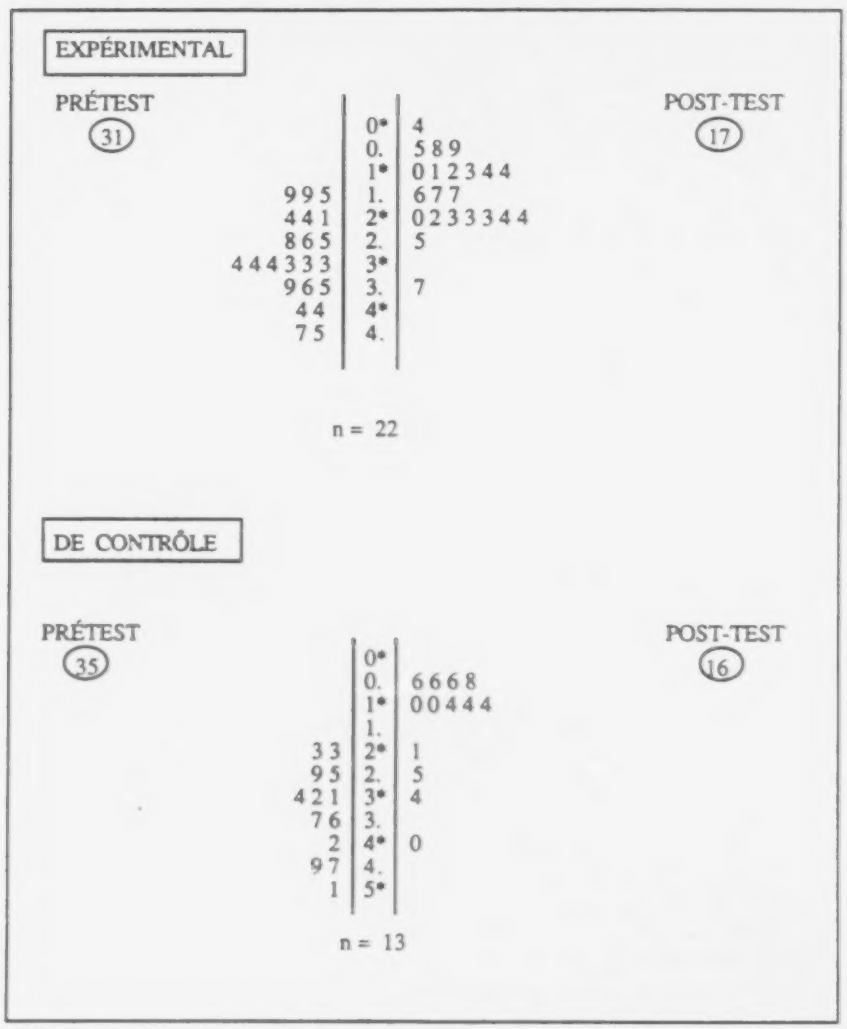
De plus, les résultats sont épars, et surtout au post-test. Au prétest, l'intervalle est de 32, pour le groupe expérimental et de 28, pour le groupe de contrôle. Au post-test, il est de 33, pour le groupe expérimental et de 34, pour le groupe de contrôle. De plus, on note , au post-test, que deux sujets se démarquent vraiment des autres: celui qui a fait 37 erreurs et de celui qui en a fait 40.

4.1.3 **Résultats aux compositions**

Dans la situation composition, nous avons deux sous-situations: celle où les sujets ont 50 minutes pour écrire 200 mots et celle où ils ont trois heures pour écrire 200 mots. Nous examinerons d'abord les résultats des compositions de 50 minutes.

Figure 10

DIAGRAMMES EN FEUILLES DOS-À-DOS INDIQUANT LE NOMBRE D'ERREURS DES DEUX GROUPES, EXPÉRIMENTAL ET DE CONTRÔLE, AU PRÉTEST ET AU POST-TEST DICTÉE



4.1.3.1 *Comparaison entre le prétest 3 et le post-test 3*

Les étudiants avaient à écrire une composition de 200 mots dans une période de 50 minutes. La situation du post-test ressemblait autant que faire se peut à la situation du prétest: thème semblable, mêmes outils, c'est-à-dire droit à l'aide-mémoire grammatical et au dictionnaire, même temps accordé, même heure, même lieu.

Les hypothèses que nous avions formulées sont les suivantes:

HYPOTHÈSE 6:

Il y a une différence significative au test composition de 50 minutes, *vu globalement*, en faveur des sujets écrivants faibles à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

HYPOTHÈSE 7:

Il y a une différence significative au test composition de 50 minutes , *en ce qui a trait aux niveaux visés par la stratégie*, en faveur des sujets écrivants faibles à qui la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

Le tableau 10 présente les nombres moyens d'erreurs relevées dans les compositions de 50 minutes au prétest et au du post-test.

Pour le calcul de l'ajustement des moyennes, dans le cas où toutes les erreurs étaient relevées, c'est-à-dire le cas touchant l'hypothèse 6, les variables grammaire et prétest ont été utilisées. Par contre, quand seules les erreurs faites aux niveaux 1,2 et 3 étaient concernées, c'est-à-dire les niveaux intéressant l'hypothèse 7, seule la variable grammaire a été retenue (cf. appendice M pour l'analyse détaillée de la régression progressive).

Tableau 10

ERREURS LAISSÉES AU PRÉTEST ET AU POST-TEST
COMPOSITION DE 50 MINUTES
PAR LES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL (E) ET DU GROUPE DE CONTRÔLE (C)

	PRÉTEST		POST-TEST		
Groupe	Nombre moyen d'erreurs	Écart-type	Nombre moyen d'erreurs	Écart-type	Nombre moyen ajusté d'erreurs
	En ce qui a trait aux erreurs à tous les niveaux				
E (n=23)	31,04	8,47	19,61	7,82	18,60
C (n=13)	27,69	9,60	21,15	8,62	22,94
	Par rapport aux erreurs, aux niveaux visés par la stratégie				
E (n=23)	23,13	6,75	14,09	6,36	13,66
C (n=13)	20,15	6,73	16,08	6,93	16,83

L'observation de ce tableau nous apprend que le groupe de contrôle avait de meilleurs résultats, au prétest, que le groupe expérimental. Les étudiants de ce groupe ont fait dans leur composition, en moyenne, 3,35 erreurs de moins que ceux du groupe expérimental. Si nous ne retenons que les erreurs aux niveaux 1,2 et 3, ils ont fait 2,98 erreurs de moins.

Par ailleurs, la comparaison des moyennes ajustées nous apprend que, lors du post-test, c'est le groupe expérimental qui a eu de meilleures performances écrites. Sur l'ensemble de la

composition, les étudiants de ce groupe ont fait en moyenne 4,34 erreurs de moins que ceux du groupe de contrôle. Lorsque ne sont regardées que les erreurs aux niveaux 1,2 et 3, ils ont fait 3,17 erreurs de moins.

Finalement, les résultats sont dispersés d'une manière similaire dans les deux groupes.

Comme il a été confirmé, par l'analyse de l'homogénéité des pentes de régression (cf. appendice N pour l'analyse détaillée), que les deux groupes sont comparables, l'analyse de la covariance a pu être effectuée. Ce sont les résultats de l'analyse de la covariance pour le post-test composition de 50 minutes qui sont présentés dans le tableau 11.

Tableau 11

ANALYSE DE LA COVARIANCE POUR LE POST-TEST 3, LA *COMPOSITION DE 50 MINUTES*

Source de variation	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	Probabilité du F
En ce qui a trait à toutes les erreurs					
Groupes	1	148,2466	148,2466	5,2789	0,028 *
Covariables	2	1338,5107	669,2554	23,8313	0,000
Erreur	32	898,6560	28,0830		
Total	35				
Par rapport aux erreurs, aux niveaux visés par la stratégie					
Groupes	1	81,1689	81,1689	2,5732	0,118
Covariables	1	425,7998	425,7998	13,4987	0,001
Erreur	33	1040,9453	31,5438		
Total	35	1547,9122	538,5125		

* significatif à $\alpha = 0,05$

Lorsque la comparaison entre les deux groupes se fait sur la moyenne du nombre total d'erreurs, les données du tableau révèlent qu'il y a une différence significative ($p < 0,05$; $F\ [1;32] = 5,28$) entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle. La probabilité du F calculée (0,028) est inférieure à 0,05. Par conséquent, l'hypothèse 6 est confirmée et nous pouvons dire:

> *Il y a une différence significative au test composition de 50 minutes, vu globalement, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.*

Par contre, dans le cas de la moyenne du nombre d'erreurs uniquement aux niveaux visés par la stratégie, les données du tableau indiquent qu'il n'y a pas de différence significative ($p < 0,05$; $F\ [1;33] = 2,57$) entre les deux groupes. La probabilité du F calculée (0,118) est supérieure à 0,05. L'hypothèse 7 est infirmée. Nous devons donc dire:

Il n'y a pas de différence significative au test composition de 50 minutes , en ce qui a trait aux niveaux visés par la stratégie, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

Comme nous avons voulu savoir comment la révision avait progressé de la première à la dernière composition, c'est-à-dire si le pourcentage d'erreurs corrigées avait augmenté, nous avons noté le nombre d'erreurs faites avant la révision et le nombre d'erreurs corrigées. Le tableau 12 rend compte de ces résultats.

Il apparaît, dans ce tableau, que, lors du prétest, le groupe de contrôle a davantage corrigé d'erreurs que le groupe expérimental. En effet, il corrigeait alors 14,70% des erreurs contenues dans les compositions alors que le groupe expérimental en corrigeait 8,00%.

Tableau 12

MOYENNE (M) DES ERREURS LAISSÉES ET DES ERREURS CORRIGÉES PAR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL (E) ET DE CONTRÔLE (C) AU PRÉTEST ET AU POST-TEST 3, LA COMPOSITION

Groupe	PRÉTEST			POST-TEST		
	M erreurs laissées	M erreurs corrigées	% des erreurs corrigées	M erreurs laissées	M erreurs corrigées	% des erreurs corrigées
E	33,74	2,70	8,00%	31,48	11,87	37,70%
C	32,46	4,77	14,70%	30,38	9,23	30,38%

Les deux groupes ont fait davantage de corrections et ont corrigé un pourcentage plus élevé d'erreurs au post-test. Le groupe expérimental semble avoir plus progressé que le groupe de contrôle. La stratégie enseignée a amené les étudiants à corriger davantage d'erreurs lors de la révision finale que ceux du groupe de contrôle. En effet, le groupe expérimental, qui a corrigé 37,70% des erreurs contenues dans les compositions, lors du post-test, s'est amélioré de 29,71%. Par contre, le groupe de contrôle, qui a corrigé 30,38% des erreurs contenues dans les compositions, au post-test, a progressé de 15,68%. Il semble donc que la stratégie enseignée ait amené les étudiants l'utilisant à détecter et à corriger davantage d'erreurs que ceux à qui elle n'avait pas été enseignée.

Cependant, bien que se corrigeant davantage lors de la révision finale, le groupe expérimental aurait tout de même pu avoir des performances plus faibles que le groupe de contrôle si ce dernier s'était corrigé davantage lors de la révision faite en cours de composition. Les résultats des performances finales présentés antérieurement montrent que tel n'est pas le cas.

Nous allons maintenant comparer les deux groupes dans leur évolution à chacun des niveaux et observer à quel niveau les progrès ont été le plus marquants. C'est ce que présente le tableau 13.

Tableau 13

NOMBRE D'ERREURS PAR NIVEAU POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL (E) ET DE CONTRÔLE (C) AU PRÉTEST ET AU ET POST-TEST 3, LA COMPOSITION DE 50 MINUTES

Groupe	PRÉTEST Moyenne	POST-TEST Moyenne	% de progrès
Le niveau 1: le choix des mots			
E	5,26	4,61	12,36%
C	6,46	5,85	9,44%
Le niveau 2: l'orthographe des mots			
E	11,31	5,09	55,00%
C	7,85	5,62	28,41%
Le niveau 3: l'accord des mots			
E	6,48	4,43	31,64%
C	5,85	4,62	21,03%
Le niveau 4: la structure et la ponctuation			
E	7,91	4,74	40,08%
C	7,54	5,15	31,70%

On remarque qu'à tous les niveaux, et même au niveau qui n'était pas visé par la stratégie, le groupe expérimental obtient un pourcentage de progrès plus élevé que celui du groupe de contrôle. Comme nous l'avons déjà mentionné lors de l'analyse du post-test 1, nous croyons que les étudiants qui ont utilisé la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot ont pris l'habitude de se questionner davantage de sorte qu'ils ont poursuivi le questionnement au-delà de ce que la stratégie leur proposait. Ils ont, en quelque sorte, transféré la stratégie à d'autres éléments de la phrase comme la structure et la ponctuation. Il est intéressant de noter que même au niveau de l'accord, le groupe expérimental a fait plus de progrès (31,64%) que le groupe de contrôle (21,03%), et cela en dépit de résultats en grammaire moins forts que ceux du groupe de contrôle.

Les deux groupes affichent le même ordre décroissant de difficultés au prétest:

1. l'orthographe,
2. la structure et de la ponctuation
3. l'accord des mots
4. le choix des mots.

Par contre, au post-test, l'ordre change et les deux groupes n'évoluent pas de la même manière. Voici le nouvel ordre décroissant obtenu:

Groupe expérimental	*Groupe de contrôle*
1. l'orthographe	1. le choix de mots
2. la structure et de la ponctuation	2. l'orthographe
3. le choix des mots	3. la structure et la ponctuation
4. l'accord des mots	4. l'accord des mots

Une fois de plus, nous n'entrerons pas dans le détail de chacun des niveaux (cf. appendice Q), mais nous dégagerons tout de même les constantes observées. Comme nous avons déjà noté que le groupe expérimental et le groupe de contrôle n'ont pas évolué de la même façon du prétest au post-test, on peut s'attendre à ce que les progrès effectués à l'intérieur des niveaux soient différents. Pour faire la comparaison entre les deux groupes, nous examinerons un niveau à la fois.

Au niveau 1, le niveau choix de mots, il n'y a de progrès qu'aux rubriques article, mot incorrect et anglicisme, pour le groupe expérimental. Le groupe de contrôle, pour sa part, ajoute la rubrique préposition aux trois déjà mentionnées.

Au niveau 2, le niveau orthographe, il y a eu amélioration à tous les points et principalement en ce qui a trait à l'orthographe d'usage et aux accents, pour le groupe expérimental. Viennent ensuite les homophones et la conjugaison. Les étudiants de ce groupe ont peut-être appris à douter davantage, ce qui les a amenés à faire une plus grande utilisation du dictionnaire, ce qu'ils ne faisaient guère lors du prétest. C'est à ce niveau qu'il y a une grande différence avec le groupe de contrôle puisque ce dernier n'a pas progressé du tout dans l'orthographe d'usage, les mots français subissant l'influence de l'orthographe anglaise et la conjugaison.

Au niveau 3, le niveau de l'accord, le progrès le plus marquant touche l'adjectif, pour les deux groupes, alors qu'il n'y a aucun progrès dans le participe passé, pour le groupe expérimental et dans le verbe, pour le groupe de contrôle.

Au niveau 4, le niveau de la structure et de la ponctuation, le progrès est remarquable dans la ponctuation, mais il est absent aux rubriques structure, interrogation indirecte et mot omis, pour les deux groupes.

Si l'on fusionne les quatre niveaux, l'ordre décroissant de l'amélioration est le suivant:

Groupe expérimental	*Groupe de contrôle*
1. orthographe d'usage (niveau 2)	1. ponctuation (niveau 4)
2. ponctuation (niveau 4)	2. accent (niveau 2)
3. adjectif (niveau 3)	3. homophone (niveau 2)
4. accent (niveau 2)	4. anglicisme et préposition (niveau 1)

Nous terminerons la présentation et l'analyse des résultats aux compositions par le diagramme en tige et feuilles. La figure 11 permet de visualiser le nombre d'erreurs commises par chacun des sujets des deux groupes lors du prétest 3 et du post-test 3. Les moyennes arrondies à l'unité sont encerclées. Nous attirons l'attention sur quelques-uns des éléments observés.

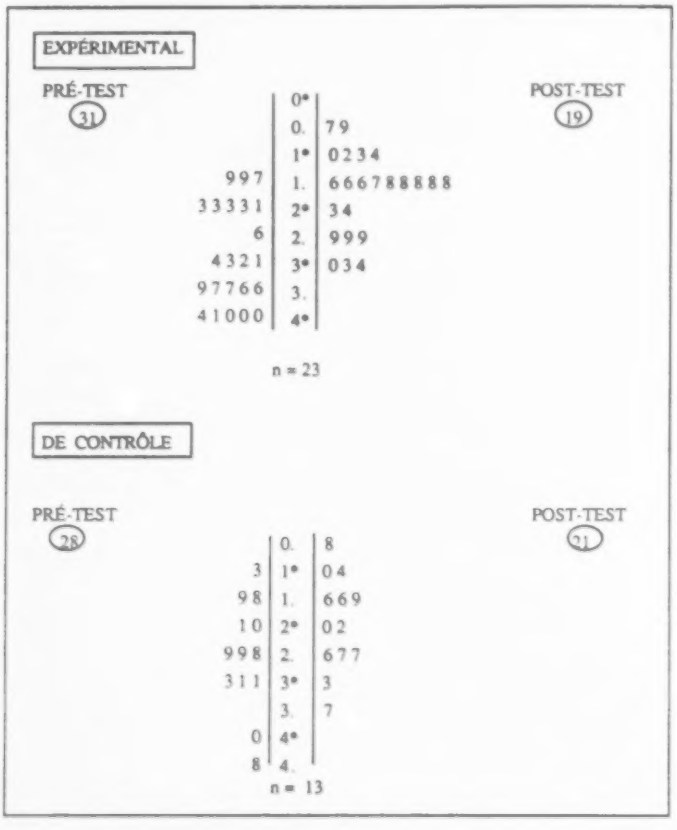
Encore une fois, le diagramme révèle qu'aucune des distributions n'est symétrique: les deux distributions sont inégales. Cependant, au prétest, le groupe expérimental a plus de faibles que de forts (moyenne arrondie: 31 < médiane arrondie: 33) alors que le groupe de contrôle a plus de forts que de faibles (moyenne arrondie: 28 > médiane arrondie: 29).

Au post-test, les deux groupes ont plus de forts que de faibles puisque les moyennes sont plus élevées que les médianes (C: 21 > 20 ; E: 19 > 18). 65% des sujets du groupe expérimental ont laissé 18 erreurs et moins dans leur composition post-test alors que 46,16% des sujets du groupe de contrôle ont laissé 19 erreurs et moins.

La dispersion des résultats est plus grande dans le groupe de contrôle, et surtout au prétest: il a un intervalle de 35 au prétest et de 29, au post-test. Le groupe expérimental a, pour les tests équivalents, un intervalle de 24 et de 27.

Figure 11

DIAGRAMMES EN FEUILLES DOS-À-DOS INDIQUANT LE NOMBRE D'ERREURS DES DEUX GROUPES, EXPÉRIMENTAL ET DE CONTRÔLE, AU PRÉTEST ET AU POST-TEST COMPOSITION



De plus, lors du prétest, deux sujets du groupe de contrôle se distinguent des autres par leur nombre d'erreurs. Il s'agit des sujets qui ont fait 40 et 48 erreurs dans leur composition. Au post-test, cependant, cette situation a été corrigée.

4.1.3.2 *Comparaison entre le post-test 3 et le post-test 4*

Le post-test 4 avait pour but de vérifier si le fait d'allouer plus de temps pour la composition, tout en n'exigeant que 200 mots, ferait diminuer le nombre d'erreurs de façon significative pour les deux groupes. Il voulait aussi vérifier si le groupe expérimental profiterait davantage du temps de révision que le groupe de contrôle.

Trois hypothèses avaient alors été énoncées. Les voici:

HYPOTHÈSE 8:

Il y a une différence significative entre le post-test composition 3 et le post-test composition 4 pour chacun des deux groupes de sujets tant lorsque la composition est corrigée en fonction de toutes les erreurs que lorsqu'elles n'est corrigée qu'au regard des erreurs aux niveaux visés par la stratégie.

HYPOTHÈSE 9:

Il y a une différence significative au test composition de 3 heures, *en ce qui a trait à l'ensemble des erreurs*, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

HYPOTHÈSE 10:

Il y a une différence significative au test composition de 3 heures, *en ce qui a trait aux niveaux visés par la stratégie*, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

Le tableau 14 donne les résultats obtenus lors de la dernière composition de 50 minutes, le post-test 3, et de la composition de trois heures, le post-test 4. Le calcul de l'ajustement des moyennes a été fait à l'aide des variables concomitantes trouvées lors de l'analyse de la régression progressive (cf. appendice M pour l'analyse détaillée). Il s'agit ici de la variable post-test 3. La variable grammaire n'a pas été retenue, car l'analyse n'a pas révélé qu'elle avait un rôle suffisant dans les résultats obtenus au post-test 4.

Tableau 14

ERREURS LAISSÉES AU POST-TEST 3 ET AU POST-TEST 4, LA *COMPOSITION*, PAR LES SUJETS DU GROUPE EXPÉRIMENTAL (E) ET DU GROUPE DE CONTRÔLE (C)

	PRÉTEST		POST-TEST		
	Nombre moyen d'erreurs	Écart-type	Nombre moyen d'erreurs	Écart-type	Nombre moyen **ajusté** d'erreurs
	En ce qui a trait aux erreurs à tous les niveaux				
E (n=23)	19,61	7,82	15,70	6,53	15,98
C (n=13)	21,15	8,62	18,15	7,71	17,65
	Par rapport aux erreurs, aux niveaux visés par la stratégie				
E (n=23)	14,09	6,36	10,96	6,47	11,30
C (n=13)	16,08	6,93	12,46	5,65	11,85

Le facteur temps a été profitable pour les deux groupes puisque les deux ont diminué la moyenne de leurs erreurs.

En ce qui concerne l'ensemble des erreurs, le groupe expérimental a progressé un peu plus que le groupe de contrôle puisqu'il a diminué sa moyenne de 3,63 et le groupe de contrôle, de 3,50.

Nous tenons compte, dans ce calcul, des moyennes ajustées. Par contre, en ce qui a trait aux erreurs des niveaux visés par la stratégie, c'est le groupe de contrôle qui a le plus progressé puisqu'il a diminué de 4,23 erreurs sa moyenne alors que le groupe expérimental diminuait sa moyenne d'erreurs de 2,79. La stratégie d'autoquestionnement ne semble pas avoir profité aux sujets qui l'ont utilisée lorsqu'ils disposaient de trois heures pour composer.

Le tableau a révélé l'importance du facteur temps. Ce n'est que l'analyse statistique, cependant, qui pourra nous dire si cette différence est significative. L'analyse utilisée a été le test t. Les résultats de ce test se trouvent dans le tableau 15.

Tableau 15

ANALYSE DE LA VARIABLE TEMPS DANS LA RÉVISION À L'AIDE DU TEST T

Variable	Groupe	Moyenne	Erreur standard	t	Pr > |t|
Post-test total	E	-3,9130	1,6950	-2,31	0,0370 *
	C	-3,0000	0,9607	-3,12	0,0088 **
Post-test niveaux	E	-3,1304	1,5261	-2,05	0,0523
	C	-3,6153	1,0533	-3,43	0,0050 **

* significatif à $\alpha = 0,05$

** significatif à $\alpha = 0,01$

Il est à noter que la moyenne est négative puisque c'est le nombre d'erreurs qui est calculé. Le progrès consiste, en effet, en une diminution d'erreurs alors que dans le cas des scores, c'est une augmentation qui le signifie.

Les données du tableau 15 montrent que la variable temps a eu un rôle significatif à jouer dans la diminution du nombre total d'erreurs. Pour les deux groupes, il ressort de l'analyse que la probabilité du t calculée est inférieure au degré de signification 0,05 lorsqu'il est tenu compte du nombre total d'erreurs (expérimental: 0,0370; de contrôle: 0,0088). L'hypothèse nulle, c'est-à-dire l'hypothèse qu'il n'y a aucun effet, est donc rejetée.

Par contre, si on ne s'en tient qu'aux niveaux visés par la stratégie, il n'y a que pour le groupe de contrôle que le facteur temps est significatif dans la diminution des erreurs aux niveaux visés par la stratégie. La probabilité du t calculée est inférieure au degré de signification 0,05 pour le groupe de contrôle (0,0050), mais est légèrement supérieure au degré de signification pour le groupe expérimental (0,0523).

Par conséquent, l'hypothèse 8 ne se trouve que partiellement confirmée: elle est confirmée pour l'ensemble des erreurs, mais elle est infirmée pour les erreurs aux niveaux visés par la stratégie. Nous devons donc dire:

> *Il y a une différence significative entre le post-test composition 3 et le post-test composition 4 pour chacun des deux groupes de sujets lorsque la composition est évaluée en fonction de toutes les erreurs. Cependant, il n'y a pas de différence significative pour chacun des deux groupes lorsque la composition est évaluée au regard des erreurs aux niveaux visés par la stratégie uniquement.*

Pour la première fois, dans cette recherche, les pentes de régression des deux groupes ne se sont pas avérées homogènes (cf. appendice N pour analyse détaillée). Les groupes ne sont pas comparables quand il y a mesure de l'ensemble des erreurs. L'hypothèse 9 ne sera donc pas testée. L'analyse de la covariance ne sera possible que pour comparer les compositions aux niveaux visés par la stratégie et non globalement. Les résultats de cette analyse figurent dans le tableau 16.

Tableau 16

ANALYSE DE LA COVARIANCE POUR LE POST-TEST 4, LA *COMPOSITION DE 3 HEURES*, AUX NIVEAUX VISÉS PAR LA STRATÉGIE

Source de variation	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	Probabilité du F
Par rapport aux erreurs, aux niveaux visés par la stratégie					
Groupes	1	2,4492	2,4492	0,0846	0,773
Covariable	1	338,5007	338,5007	11,6885	0,002
Erreur	33	955,6843	28,9601		
Total	35	1296,6342	369,9100		

Le tableau 16 indique qu'il n'y a pas de différence significative entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle pour le post-test 4, si on regarde les niveaux visés par la stratégie ($p < 0,05$; $F\ [1;33] = 0,08$).

La comparaison entre les moyennes avait cependant révélé que le groupe expérimental s'était davantage amélioré que le groupe de contrôle, mais l'analyse statistique inférentielle des données montre que la différence n'est pas significative. L'hypothèse 10 est donc infirmée. Nous pouvons donc dire:

> *Il n'y a pas de différence significative au test composition de 3 heures, en ce qui a trait aux niveaux visés par la stratégie, en faveur des sujets écrivants à qui la stratégie d'autoquestionnement a été enseignée comparativement à ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.*

Nous allons maintenant analyser dans le détail les résultats obtenus par les deux groupes, à chacun des niveaux. Le tableau 17 présente les résultats.

Le tableau nous permet d'identifier le niveau où il y a le plus de progrès lorsque les étudiants disposent de plus de temps. Il est intéressant de voir que, pour les deux groupes, il s'agit du niveau de l'orthographe. Ce niveau est sans doute celui où il est le plus facile de corriger les erreurs pour la personne qui dispose d'un dictionnaire bilingue. Elle a très peu de règles particulières à connaître pour trouver la correction à la condition qu'elle ait préalablement détectée l'erreur. Nous remarquons cependant, que le groupe de contrôle a un pourcentage de progrès plus élevé que celui du groupe expérimental.

Tableau 17

NOMBRE D'ERREURS POUR LE GROUPE EXPÉRIMENTAL ET DE CONTRÔLE AUX POST-TESTS COMPOSITION 3 ET 4

Groupe	POST-TEST 3 Moyenne	POST-TEST 4 Moyenne	% de progrès
	Le niveau 1: le choix des mots		
E	4,61	4,21	8,68%
C	5,85	6,62	-13,16%
	Le niveau 2: l'orthographe des mots		
E	5,09	3,54	30,45%
C	5,62	3,15	43,95%
	Le niveau 3: l'accord des mots		
E	4,43	2,92	34,09%
C	4,62	2,62	43,29%
	Le niveau 4: la structure et la ponctuation		
E	4,74	4,67	1,48%
C	5,15	5,46	-6,02%

Le deuxième niveau est celui de l'accord des mots, mais encore une fois, le groupe expérimental a moins progressé (34,09%) que le groupe de contrôle (43,29%). Le fait que les sujets du groupe de contrôle disposent de meilleures connaissances grammaticales que ceux du groupe expérimental, comme nous l'avons déjà dit, explique sans doute cette différence.

Par ailleurs, le groupe de contrôle a régressé au niveau du choix de mots et au niveau de la structure et de la ponctuation. Le temps ne l'a pas aidé à diminuer ses erreurs à ces niveaux. Le groupe expérimental y fait cependant des progrès, même s'ils sont moindres qu'aux autres niveaux.

Comme précédemment, nous n'entrerons pas dans le détail de chacun des niveaux (cf. appendice R), mais nous allons tout de même dégager les grandes lignes.

Au niveau 1, alors que le groupe de contrôle n'a progressé que dans l'utilisation de l'article, le groupe expérimental a aussi progressé dans l'utilisation des mots corrects, des pronoms et il a moins utilisé d'anglicismes et de mots de la langue parlée que dans la composition précédente.

Au niveau 2, c'est dans la conjugaison et dans l'orthographe d'usage que le groupe de contrôle a progressé alors que le groupe expérimental y a fait du progrès tout en s'améliorant aussi avec les accents et les homophones. Par ailleurs, le progrès global est plus marqué dans le groupe de contrôle que dans le groupe expérimental.

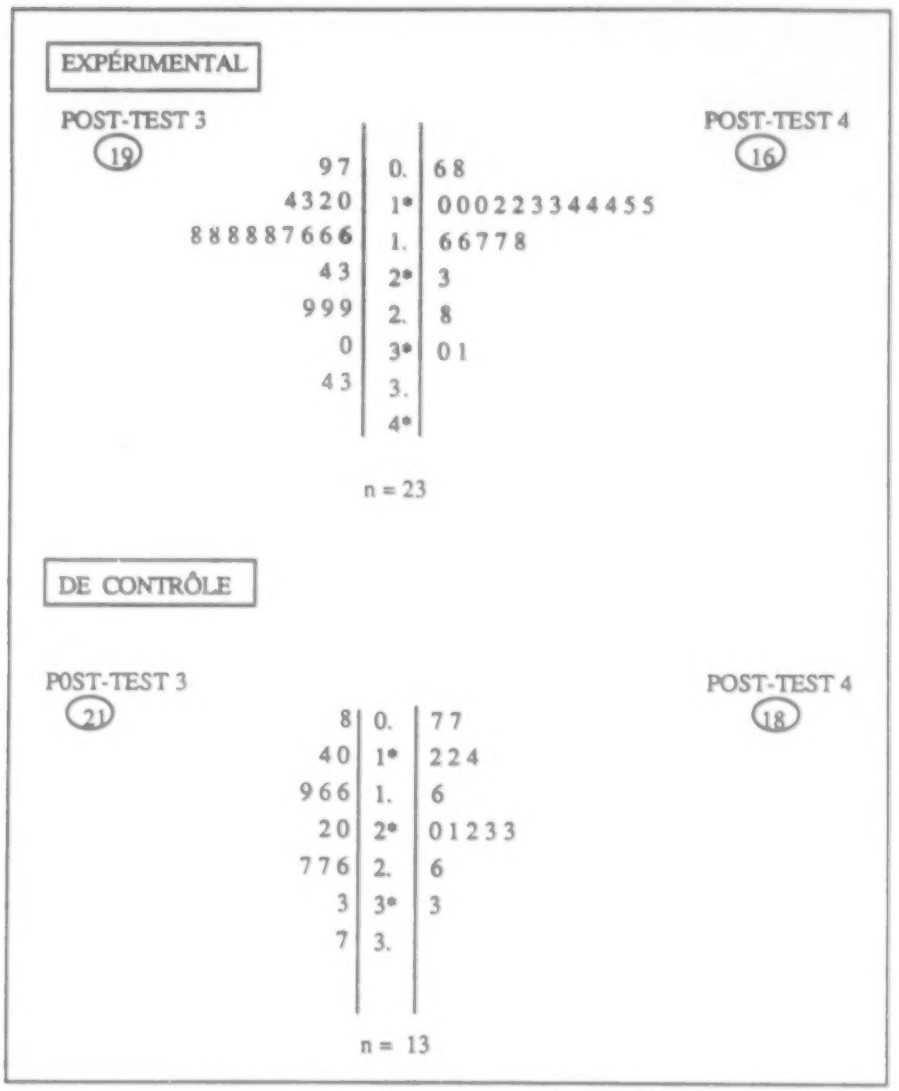
Au niveau 3, si le groupe de contrôle a progressé dans tous les éléments retenus à ce niveau, le groupe expérimental a progressé partout à l'exception des adjectifs.

Au niveau 4, alors que le groupe de contrôle n'a fait aucun progrès , le groupe expérimental s'est amélioré en ponctuation, dans l'interrogation indirecte et il a moins omis de mots que dans la composition précédente.

Il ne nous reste qu'à examiner la distribution des résultats dans les deux groupes au moyen du diagramme en feuille à l'aide de la figure 12.

Figure 12

DIAGRAMME EN FEUILLES DOS-À-DOS INDIQUANT LE NOMBRE D'ERREURS DES DEUX GROUPES, EXPÉRIMENTAL ET DE CONTRÔLE, AUX POST-TESTS COMPOSITION 3 ET 4



Encore une fois, la distribution n'est pas symétrique. Le groupe expérimental a une concentration de sujets ayant moins de 20 erreurs dans le cas des deux post-tests (65,22% et 82,60%). Le groupe de contrôle, pour sa part, affiche un pourcentage moins élevé , dans les deux cas (46,15%). Aucun groupe, cependant, ne présente de sujets aberrants.

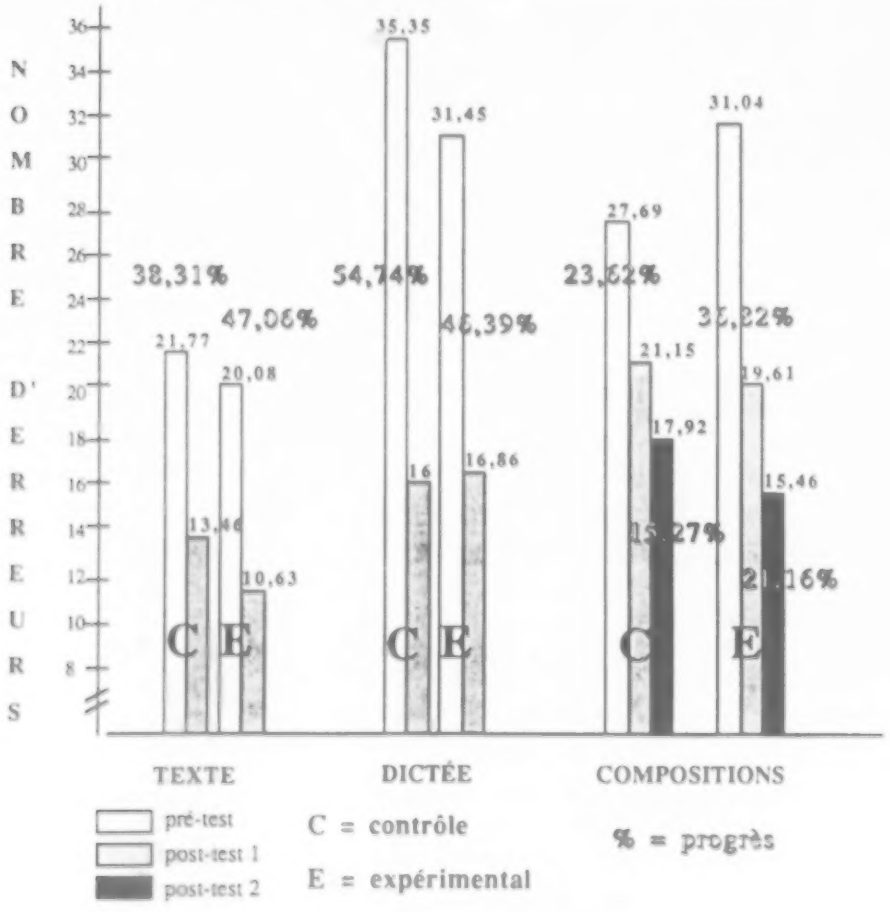
Leur intervalle se ressemble puisque le groupe expérimental a un intervalle de 27 et de 25 erreurs alors que le groupe de contrôle a un intervalle de 29 et de 26 erreurs.

4.1.4 Synthèse des résultats obtenus aux tests texte, dictée et compositions

Il peut être intéressant de regrouper, dans le cadre d'une analyse descriptive des données, les résultats obtenus aux différents tests. Cela nous donne une vue d'ensemble des performances écrites. L'histogramme présenté à la figure 13 nous permettra de visualiser l'ensemble des résultats.

Figure 13

HISTOGRAMME DU NOMBRE D'ERREURS NON DÉTECTÉES DANS LES DIVERSES SITUATIONS DE L'ÉCRIT



Nous rappelons que l'analyse descriptive ne tient pas compte des résultats obtenus en grammaire puisqu'il ne s'agit pas ici des moyennes ajustées. Elle présente donc le nombre moyen d'erreurs obtenues dans chacune des situations à laquelle les étudiants ont été confrontés. Nous avons ajouté le pourcentage de progrès obtenu par chacun des groupes.

Il ressort de cette synthèse que les deux groupes ont progressé, dans toutes les situations. Dans l'ensemble, les étudiants du groupe expérimental auraient progressé davantage puisque ce n'est que dans la situation dictée où leur progrès est inférieur à celui des étudiants du groupe de contrôle.

La situation où le pourcentage de progrès est le plus élevé est la situation texte (47,06%), pour le groupe expérimental, et la situation dictée (54,74%), pour le groupe de contrôle.

Le progrès le plus faible, pour les deux groupes, réside dans les compositions. La situation d'écriture libre, celle où l'étudiant crée son propre texte, semble donc la plus difficile. De plus, le fait d'accorder plus de temps aux étudiants pour composer leur fait faire des progrès, mais peut-être pas aussi importants que nous l'aurions cru. Le fait d'avoir trois heures pour écrire 200 mots ne les a pas conduits à un nombre moyen d'erreurs inférieur à 10, ce à quoi nous avions pensé.

4.1.5 Corrélation entre la capacité à détecter et à corriger les erreurs et les performances écrites

Les expériences antérieures avaient montré que les étudiants faibles n'avaient pas de stratégie de révision de textes et qu'une de leur grande faiblesse était la détection des erreurs. Nous avons voulu vérifié le lien qu'il y avait entre la capacité à détecter et à corriger les erreurs et les performances écrites. Pour ce faire, nous avons utilisé le post-test 1, le texte contenant des erreurs à détecter et à corriger, et le post-test 4, la composition de 3 heures, pour calculer les coefficients de corrélation de Pearson. Ce calcul permet de se prononcer sur la présence d'une relation entre une variable X et une variable Y. Le tableau 18 nous instruit des résultats obtenus.

Tableau 18

ANALYSE DES COEFFICIENTS DE CORRÉLATION DE PEARSON POUR VÉRIFIER LE LIEN ENTRE LA CAPACITÉ À DÉTECTER ET À CORRIGER LES ERREURS ET LES PERFORMANCES ÉCRITES (COMPOSITION)

Variable	N	Moyenne	Écart-type	Min	Max	coefficient de corrélation	coefficient de détermination
Pour l'ensemble des erreurs							
Post-test 1	37	8,76	4,12	3	19		
Post-test 4	37	16,38	6,97	6	33	0,52676	0,2775
Pour les erreurs aux niveaux visés par la stratégie							
Post-test 1	37	5,76	2,92	0	13		
Post-test 4	37	16,38	6,16	3	29	0,43019	0,1851

L'analyse des coefficients de Pearson indique qu'il y a une corrélation entre la capacité à détecter et à corriger les erreurs et les performances écrites des sujets quant à l'ensemble des erreurs et aux erreurs des niveaux visés par la stratégie. Pour connaître le pourcentage de variance attribuable à une variable, il faut trouver le coefficient de détermination. Le coefficient de corrélation mis au carré nous donne ce coefficient.

Dans le cas de l'ensemble des erreurs, on obtient le coefficient de détermination suivant: 0,2775. Cela signifie que 27,74% de la variabilité des performances écrites seraient attribuables à la capacité de détecter et de corriger les erreurs.

Dans le cas des erreurs aux niveaux visés par la stratégie, on obtient le coefficient de détermination suivant: 0,1851. Cela signifie que 18,51% de la variabilité des performances écrites seraient attribuables à la capacité de détecter et de corriger les erreurs. Cette diminution de l'importance de la capacité à détecter et à corriger les erreurs aux niveaux visés par la stratégie s'explique peut-être par le fait que les connaissances grammaticales ont plus de répercussions sur les performances écrites pour ces niveaux, réduisant ainsi l'importance accordée à la détection.

4.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

4.2.1 Vérification des hypothèses

A la lumière des analyses statistiques précédentes, nous allons interpréter les résultats obtenus pour tenter de répondre à la question que nous posions au début de ce chapitre au sujet de la pertinence de l'enseignement de stratégies de révision pour l'amélioration des performances écrites des sujets faibles à l'écrit.

Tout d'abord, nous ferons une synthèse des résultats obtenus en nous servant des hypothèses énoncées au départ, de leur confirmation ou de leur non-confirmation. Cette vue d'ensemble des résultats devrait faciliter la comparaison entre les différentes situations proposées, le texte, la dictée et les compositions et permettre une interprétation adéquate. Le tableau 19 permet de visualiser l'ensemble des vérifications faites pour infirmer ou confirmer les hypothèses.

Dix hypothèses ont été formulées afin de vérifier si l'enseignement d'une stratégie de révision de textes à des étudiants faibles leur permettrait d'améliorer leurs performances écrites de façon significative. L'une de ces hypothèses n'a pu être vérifiée à cause du fait que les deux groupes, pour ce cas, n'étaient pas comparables. Sur les neuf hypothèses restantes, quatre hypothèses ont été confirmées, une a été partiellement confirmée et quatre ont été infirmées.

Le tableau 19 regroupe les hypothèses en trois parties. Dans la première, les sujets du groupe expérimental avaient la possibilité d'utiliser entièrement la stratégie, dans la deuxième, de l'utiliser partiellement et dans la troisième, de l'utiliser entièrement en disposant de trois heures pour composer. Nous interpréterons les résultats obtenus en respectant les divisions du tableau.

Tableau 19

SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES VÉRIFICATIONS POUR CONFIRMER OU INFIRMER LES HYPOTHÈSES FORMULÉES

POSSIBILITÉ D'UTILISER ENTIÈREMENT LA STRATÉGIE		
TEXTE	COMPOSITION DE 50 MINUTES	
H_1 = T = confirmée	H_6 = T = confirmée	
H_2 = N = confirmée	H_7 = N = infirmée	
H_3 = G = confirmée		**Moyenne: 4/5**
POSSIBILITÉ D'UTILISER PARTIELLEMENT LA STRATÉGIE		
DICTÉE		
H_3 = T = infirmée		
H_4 = N = infirmée		**Moyenne: 0/2**
TEMPS SUPPLÉMENTAIRE POUR UTILISER LA STRATÉGIE		
COMPOSITION DE TROIS HEURES		
H_8 = T = confirmée; = N = infirmée		
H_9 = T = ---------		
H_{10} = N = infirmée		**Moyenne: 0,5/2**

4.2.1.1 *Possibilité d'utiliser la stratégie entièrement*

Les sujets du groupe expérimental ont pu utiliser la stratégie enseignée entièrement lors de la détection et de la correction des erreurs contenues dans le texte et de la composition de 50 minutes. Dans le premier cas, toutes les hypothèses ont été confirmées. Ces résultats nous incitent à penser que l'enseignement de la stratégie a profité aux étudiants qui l'ont reçu, du moins à court terme, puisqu'ils ont réussi à détecter et à corriger davantage d'erreurs que ceux qui ne l'avaient pas reçu.

Dans le deuxième cas, nous obtenons des résultats paradoxaux. En effet, l'hypothèse 7, qui touchait le cas des erreurs faites aux niveaux visés par la stratégie, a été infirmée alors que l'hypothèse 6, qui portait sur l'ensemble des erreurs, a été confirmée. Cela voudrait dire que la stratégie a davantage été efficace au niveau qu'elle ne visait pas, le niveau des structures et de la ponctuation. Nous tenterons de comprendre ces résultats.

Les niveaux visés par la stratégie sont les niveaux 1, 2 et 3. Si nous regardons le niveau 1, le choix de mots, nous constatons que le groupe expérimental, tout comme le groupe témoin d'ailleurs, n'a fait aucun progrès dans l'utilisation de la préposition et du pronom. De plus, il a écrit davantage de mots de la langue parlée dans sa composition finale que dans sa composition initiale. La matière de ce niveau était seulement effleurée lors du cours. Le manque de connaissances préalables au questionnement expliquerait peut-être les résultats obtenus. De plus, si nous en croyons les réponses des étudiants (cf. appendice Q), c'est à ce niveau qu'ils se questionnement le moins. En effet, 39,13% d'entre eux ont répondu se demander toujours si le

mot utilisé était le bon tandis que, pour les deux autres niveaux, 60,86% ont répondu se poser toujours la question appropriée. Il y a donc lieu de penser à améliorer l'enseignement de la stratégie à ce niveau.

Pour ce qui est du niveau orthographique et du niveau de l'accord, il y a eu progrès dans toutes les catégories à l'exception du participe passé. Les progrès étaient toujours supérieurs à ceux du groupe témoin, mais la différence n'était pas assez marquée pour qu'elle soit significative.

4.2.1.2 *Possibilité d'utiliser la stratégie partiellement*

Lors de la dictée, les étudiants ne pouvaient utiliser les outils qui leur servaient de référence et qui leur permettaient de corriger les erreurs dans les deux autres situations. Ils n'avaient droit ni à leur dictionnaire ni à leur aide-mémoire grammatical ni à leur livre de conjugaison. La dictée servait davantage à mesurer leurs connaissances orthographiques et grammaticales dans le cadre de phrases complètes plutôt que dans le cadre d'un exercice à trous. Elle voulait vérifier aussi comment les étudiants réussissaient quand il leur était impossible d'utiliser la stratégie de façon complète.

Les résultats en dictée sont donc intéressants, car ils montrent que la stratégie doit être utilisée entièrement pour être vraiment efficace. Les sujets du groupe expérimental ne pouvaient utiliser la stratégie telle qu'enseignée, leur questionnement ne pouvant trouver réponse dans les aides mentionnées. Ils devaient posséder en mémoire à long terme les connaissances requises et être capables d'aller les chercher pour répondre adéquatement aux questions posées. Comme leurs résultats en grammaire ont montré qu'ils sont plus faibles que ceux du groupe de contrôle, des résultats inférieurs en dictée pouvaient être attendus. Cependant, quand nous regardons les résultats partiels obtenus aux différents tests, nous nous rendons compte que la plus grande faiblesse lors des tests réside dans l'emploi du pronom relatif. Cette faiblesse, croyons-nous, ne peut expliquer les résultats au post-test dictée. Par contre les différences observées au niveau de l'accord du verbe et de l'utilisation du son [e] expliquent peut-être les résultats obtenus à la dictée. Voici les moyennes des 5 tests en grammaire.

	Groupe expérimental	**Groupe de contrôle**	**Différence**
Les homophones	94%	95%	1%
L'accord du verbe et le présent	81%	85%	**4%**
Le son [e]	84%	87%	**3%**
Le passé	77%	71%	+6%
Les pronoms relatifs	68%	90%	**22%**
La ponctuation	88%	81%	+7%

Nous ne savons pas si la différence en grammaire entre les deux groupes est significative, mais nous savons cependant que dans le cas de la dictée, la variable grammaire a servi pour le calcul des moyennes ajustées. Cela signifie qu'elle avait un apport assez important sur les performances pour être retenue. Elle explique, pour l'ensemble des erreurs, 34,03% de la variabilité des résultats au post-test. Dans le cas où seules les erreurs aux niveaux visés par la stratégie sont calculées, elle explique 37,91% de la variabilité des résultats au post-test. C'est ce que le post-test dictée confirme. Toutefois, la comparaison des moyennes n'indique pas qu'il y a une différence significative entre les deux groupes à l'avantage du groupe témoin. Ce dernier est plus fort, mais il n'est pas significativement plus fort que le groupe expérimental.

La non-confirmation des hypothèses 4 et 5 montrent que la stratégie doit être utilisée complètement pour être vraiment efficace. Il est peut-être permis de penser que si les sujets du groupe expérimental avaient pu utiliser la stratégie au complet, une différence significative entre les deux groupes en faveur du groupe expérimental aurait pu être obtenue.

De plus, comme l'utilisation partielle de la stratégie a permis au groupe expérimental d'obtenir des résultats équivalents à ceux du groupe témoin, il est permis d'imaginer que si les sujets du groupe expérimental n'avaient pas utilisé du tout la stratégie, il y aurait peut-être eu une différence significative entre les deux groupes en faveur du groupe témoin.

4.2.1.3 *Temps supplémentaire pour utiliser la stratégie*

Dans la composition de trois heures, les deux groupes ont profité du temps suppplémentaire accordé pour réviser et corriger davantage lors de la révision finale. Le temps a profité aux deux groupes pour l'ensemble des erreurs, mais il n'y a que le groupe de contrôle qui en a vraiment profité aux niveaux visés par la stratégie.

Bien que le groupe expérimental ait fait moins d'erreurs que le groupe de contrôle dans l'ensemble de sa composition et aux niveaux visés par la stratégie, la différence entre les deux groupes n'est pas significative. Nous ne pouvons donc soutenir qu'ils ont mieux profité du temps supplémentaire alloué que ceux du groupe de contrôle.

Cette différence non significative pourrait trouver une double explication.

1. *La situation d'examen final:*

   La composition de trois heures constituait l'examen final et la note obtenue comptait pour 30% du résultat total. Cette situation d'examen peut sans doute avoir une influence sur les performances finales et expliquer le fait que la différence entre les deux groupes, bien qu'existante, ne soit pas significative. C'était leur dernière chance pour améliorer leur moyenne en français. La note les motivait davantage que dans les autres situations. Dans le cas des autres compositions, une note était attribuée, mais elle avait peu de poids (2%) dans la note globale.

2. *Le facteur temps:*

   Ce dernier élément nous semble le plus explicatif, même si nous ne sommes que dans l'ordre des hypothèses. En effet, bien que n'ayant pas reçu de méthode particulière pour réviser, les étudiants du groupe de contrôle, à cause du temps de révision accordé, pouvaient fort bien penser à faire une révision mot à mot. Nous rappelons qu'il était écrit sur leur examen (cf. appendice I): "Prenez le temps de bien réviser votre texte."

   Si les sujets du groupe expérimental n'ont pas mieux profité du temps que les sujets du groupe de contrôle alors qu'ils ont su mieux réviser qu'eux lorsqu'ils disposaient de moins de temps, c'est peut-être que moins une personne possède de temps, plus une stratégie ou une méthode devient importante pour la réussite. En effet, il faut alors avoir une méthode pour fonctionner efficacement; par ailleurs, la stratégie est moins importante si la personne dispose de beaucoup de temps, car elle a alors du temps à perdre en quelque sorte.

4.2.2 Progrès et niveaux

Nous croyons pouvoir affirmer que la stratégie d'autoquestionnement a permis aux étudiants l'ayant utilisée d'améliorer davantage leurs performances écrites que ceux qui ne l'ont pas utilisée. Il peut être intéressant maintenant d'observer à quel niveau elle a été le plus efficace et à quel niveau elle l'a moins été. Pour répondre à cette interrogation, nous allons à nouveau faire une synthèse des résultats obtenus à tous les niveaux pour les différentes situations observées. Nous indiquerons le pourcentage de progrès et l'ordre d'importance de ce progrès dans le niveau. Nous donnerons aussi la moyenne du pourcentage afin de voir à quel niveau il y a eu le plus de progrès, si on met toutes les situations ensemble. Le tableau 21 présente ces données.

Tableau 20

POURCENTAGE DE PROGRÈS ET IMPORTANCE DU PROGRÈS PAR NIVEAU, DANS CHACUNE DES SITUATIONS, POUR LES DEUX GROUPES

Situation	Expérimental progrès	ordre	Témoin progrès	ordre
Le niveau 1: le choix des mots				
Texte	50,44%	3	38,14%	4
Dictée*				
Compo 1	12,36%	4	9,44%	4
Compo 2	8,67%	3	-13,06%	
Moyenne	**28,82%**	**4**	**9,17%**	**4**
Le niveau 2: l'orthographe des mots				
Texte	69,13%	1	56,71%	2
Dictée	42,58%	3	52,81%	3
Compo 1	55,00%	1	28,41%	2
Compo 2	30,45%	2	43,95%	1
Moyenne	**49,29%**	**1**	**45,47%**	**1**
Le niveau 3: l'accord des mots				
Texte	32,68%	4	58,84%	1
Dictée	50,42%	2	57,51%	2
Compo1	31,64%	3	21,03%	3
Compo 2	34,09%	1	43,29%	2
Moyenne	**36,30%**	**2**	**45,17%**	**2**
Le niveau 4: la structure et la ponctuation				
Texte	52,64%	2	48,67%	3
Dictée	33,33%	4	49,90%	4
Compo 1	40,08%	2	31,70%	1
Compo 2	1,48%	4	-6,02%	
Moyenne	**31,88%**	**3**	**31,06**	**3**

* Il n'y a pas vraiment de problèmes de choix de mots lors d'une dictée puisque le professeur a choisi les mots. Les erreurs qui se glissent alors à ce niveau sont dues à un mauvais entendement de la part de l'étudiant. Nous ne les avons pas retenues comme adéquates dans ce cadre-ci.

Une première observation est que les deux groupes ont le même ordre décroissant de progression: l'orthographe, l'accord des mots, la structure et la ponctuation et le choix de mots. Une seconde observation est que le groupe expérimental a davantage progressé dans l'ensemble puisqu'il n'y a qu'au niveau de l'accord où son progrès est moins grand que celui du groupe de contrôle.

Le niveau du choix des mots est le niveau où il y a eu le moins de progrès pour les deux groupes. Nous croyons que le fait d'avoir très peu travaillé ce niveau en classe peut expliquer la difficulté rencontrée par les deux groupes.

Le fait que l'orthographe est le niveau où il y a eu le plus de progrès pourrait s'expliquer par le fait qu'elle ne demande pas, pour être améliorée, et cela, dans de nombreux cas, beaucoup de connaissances et de réflexion. Elle exige le doute. Or, une fois que le sujet qui révise a appris à douter, l'utilisation du dictionnaire ou du livre de conjugaison devient presque automatique. Il ne faut cependant pas minimiser les difficultés qui peuvent se rencontrer à ce niveau puisque c'est au niveau 2 que se situent les erreurs d'homophones et les erreurs sur le son [e], erreurs qui, pour être corrigées, demandent plus de réflexion. L'analyse détaillée de ce niveau montre que c'est dans le cas de l'orthographe d'usage que le progrès est plus grand, ce qui est en accord avec les remarques que nous venons de faire.

Conclusion

Le but de cette recherche était de vérifier si l'enseignement de stratégies de révision de textes pouvaient aider les étudiants faibles à l'écrit, en français L_2, à améliorer leurs performances écrites. Notre intention était double: tout d'abord, nous voulions tenter d'apporter une solution partielle à la situation tant décriée de l'écrit des étudiants, et de surcroît une solution réalisable dans les milieux de l'enseignement; nous voulions ensuite porter l'attention sur l'enseignement des stratégies de révision afin d'en voir sa portée pour les étudiants faibles.

La recension des écrits a dénombré des études sur de nouvelles approches de l'enseignement du français écrit, sur l'enseignement de stratégies de révision de textes en anglais, mais aucune recherche expérimentale n'a été conduite sur l'enseignement de stratégies de révision de textes en français, que ce soit en langue seconde ou en langue maternelle. Comme les résultats des expériences sur l'enseignement de stratégies de révision de textes en anglais étaient positifs, nous avons pensé qu'il pouvait en être de même avec des textes en français.

Nous avons donc élaboré une stratégie de révision de textes pour tenter d'amener les sujets écrivants à éliminer les erreurs les plus nombreuses et les plus visibles, celles d'orthographe d'usage et grammaticale. Les expériences menées en langue maternelle anglaise ne portaient pas principalement sur ces aspects précis, mais sur des préoccupations plus globales. Nous avons retenu la stratégie de l'autoquestionnement utilisée dans les recherches antérieures et nous l'avons appliquée au mot. Le sujet qui révisait avec la stratégie devait s'arrêter sur presque tous les mots et en faire une triple interrogation: le mot est-il bien choisi? le mot est-il bien écrit? le mot est-il bien accordé? Ce questionnement répété devait l'amener à douter des mots écrits dans le texte, à se poser les bonnes questions et à corriger adéquatement si une erreur était détectée. Ce questionnement suggéré obligeait les utilisateurs à voir les mots de plus près afin d'éviter les erreurs qu'ils pouvaient facilement corriger, à la condition de les voir.

Nous avons ensuite expérimenté la stratégie élaborée auprès d'étudiants de niveau collégial, dans un collège de langue anglaise de Québec. Deux groupes d'étudiants ont servi à l'expérimentation: le groupe expérimental, qui a reçu l'enseignement de la stratégie de révision, était composé de 24 sujets et le groupe de contrôle, de 13 sujets. Nous avons voulu vérifier si le groupe expérimental aurait de meilleures performances écrites que le groupe de contrôle.

La vérification s'est faite dans différentes situations et pour chacune des situations, il y a eu prétest et post-test. La situation "texte" avait pour but d'examiner la capacité à détecter et à corriger les erreurs des sujets. La situation "dictée" permettait de comparer les performances des sujets des deux groupes quand le groupe expérimental ne pouvait utiliser entièrement la stratégie enseignée. La situation "composition " permettait de vérifier l'impact de la stratégie enseignée sur les performances écrites -composition de 50 minutes - et celui du facteur temps - composition de trois heures.

Pour chacun des prétests et des post-tests, l'analyse des erreurs a été faite à partir de la même grille d'identification des erreurs, grille d'ailleurs utilisée par les étudiants pour

corriger les erreurs laissées dans leurs compositions. Pour la synthèse des résultats, le nombre total d'erreurs a été retenu de même que le nombre d'erreurs ne se trouvant qu'aux niveaux visés par la stratégie.

Pour le texte, les résultats obtenus sont significatifs sous tous les aspects examinés. En effet, quand le texte a été évalué en regard des 27 erreurs qu'il contenait, et ce à tous les niveaux ou seulement aux niveaux visés par la stratégie, la différence s'est avérée significative entre les résultats des sujets du groupe expérimental et ceux des sujets du groupe de contrôle. De même quand le texte a été évalué globalement, c'est-à-dire en fonction de toutes les erreurs que les étudiants pouvaient y avoir laissées, la différence a été significative entre les deux groupes.

Dans la situation "texte", nous pouvons donc dire que la stratégie enseignée a été efficace. Il n'est peut-être pas surprenant, cependant, que les résultats soient significatifs sous tous les aspects examinés dans cette situation puisque Bartlett (1982) avait trouvé que la difficulté à détecter et à corriger les erreurs était moins grande dans le cas d'un texte écrit par un autre.

Pour la dictée, les résultats obtenus montrent que la différence entre les deux groupes n'est pas significative et cela à tous les niveaux comme aux niveaux uniquement visés par la stratégie. Ces résultats révèlent donc que pour être vraiment efficace, la stratégie doit être utilisée entièrement. La situation "dictée" permettait aux étudiants de détecter les erreurs, mais elle les empêchait de mener à terme la stratégie de correction en les limitant à leur ressource interne, la mémoire. Les aides extérieures comme le dictionnaire étaient interdites. Ces résultats sont une confirmation de plus que ce qui peut faire la différence entre les résultats des deux groupes, c'est l'utilisation de la stratégie puisque le groupe expérimental est plus faible que le groupe de contrôle uniquement dans la situation dictée, c'est-à-dire là où il est limité dans l'utilisation de la stratégie.

Pour la composition écrite en 50 minutes, les résultats obtenus vont dans le sens des expériences faites en langue anglaise (Daiute et Kruidenier,1985; Scardamalia et Bereiter,1982). En effet, les sujets à qui la stratégie a été enseignée se corrigent davantage que les autres. De plus, ils se corrigent mieux. Ainsi, pour la composition de 50 minutes, lorsque toutes les erreurs sont compilées, le groupe expérimental fait significativement moins d'erreurs que le groupe de contrôle. Cependant, par rapport aux niveaux visés par la stratégie uniquement, même si le groupe expérimental fait moins d'erreurs que le groupe de contrôle, la différence entre les deux n'est pas statistiquement significative.

Il semblerait donc que la stratégie ne soit pas aussi efficace aux niveaux qu'elle visait qu'à l'ensemble des niveaux. Il y a ici une contradiction qui nous amène à croire que l'enseignement de la stratégie, présenté dans la méthodologie, devrait être corrigé. Des modifications seront suggérées plus loin.

Malgré ce constat, les résultats aux niveaux des performances globales, semblent donc confirmer que les stratégies de révision de textes méritent d'être enseignées pour aider les sujets écrivants faibles à diminuer le nombre des erreurs contenues dans leurs compositions.

Pour la composition où les étudiants disposaient de trois heures, les résultats statistiques ont confirmé que les deux groupes réussissent globalement mieux lorsqu'ils ont plus de temps. En effet, il y a une différence significative entre la composition de 50 minutes et la composition de trois heures pour les deux groupes. Cependant, même si le fait d'avoir plus de temps permet aux deux groupes d'améliorer leurs performances écrites, le groupe expérimental n'en profite pas significativement plus que le groupe de contrôle.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus ont tendance à montrer que l'utilisation d'une stratégie de révision peut aider les étudiants à détecter et à corriger leurs erreurs et ainsi à améliorer leurs performances écrites. Cette stratégie, pour être efficace doit cependant être utilisée entièrement. De plus, le fait de disposer de plus de temps pour rédiger n'améliore pas les résultats de façon significative. Nous rappelant des limitations de notre recherche, nous devons cependant être très prudente avant de trop généraliser les résultats.

A cause de la contradiction observée précédemment, nous proposons quelques modifications afin de rendre plus efficace l'utilisation de la stratégie.

1) Le temps d'enseignement et d'apprentissage

Nous conseillons que davantage de temps soit accordé à l'enseignement et l'apprentissage de la stratégie. Nous suggérons que le professeur rencontre un petit groupe d'étudiants individuellement pour s'assurer que ces derniers maîtrisent bien la stratégie. Toutes les erreurs identifiées sur la grille et toutes les questions proposées dans la stratégie devraient être passées l'une après l'autre.

Nous sommes cependant consciente que la gestion du temps est souvent un problème à cause des contenus de cours. Nous croyons, malgré cela, qu'un plus grand temps accordé, en début de session, à l'apprentissage de la stratégie devrait porter des fruits. Cela reste à être vérifier. Une expérimentation pourrait être faite où l'on accorderait plus de temps à l'enseignement de la grammaire, dans un groupe, et plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage de la stratégie dans l'autre.

2) Vérification des préalables au niveau des outils de correction

Les préalables quant aux connaissances requises en termes de concepts ou d'habiletés intellectuelles de même qu'au niveau de la compréhension des informations verbales avaient été vérifiées. Cependant, nous ne nous étions pas attardée à l'utilisation des outils de correction, croyant, à tort, que tous les étudiants du collégial savaient se servir adéquatement d'un dictionnaire bilingue ou unilingue français. A partir des questions suscitées lors de l'utilisation de la stratégie de correction, nous nous sommes rendue compte que certains d'entre eux ne savaient pas où trouver le genre ou la nature du mot. Ils ne lisent guère les exemples qui pourraient leur donner la clé de correction des structures à utiliser et ils lisent rarement la définition du mot trouvé de sorte qu'ils utilisent un mot français existant mais dans un mauvais contexte. Ils sont sûrs qu'il est correct puisqu'il est écrit dans le dictionnaire. Un cours sur la correction de certaines erreurs au moyen du dictionnaire serait sans doute nécessaire.

3) Le niveau 1 de la stratégie

Comme c'est à ce niveau qu'il y a eu le moins de progrès dans l'ensemble, un exercice supplémentaire devrait être ajouté sur la détection et la correction des erreurs à ce niveau. Différents cas de mauvais choix de mots pourraient être présentés et les étudiants devraient d'abord apprendre à se questionner pour douter des mots et ensuite apprendre à trouver les réponses aux questions posées.

4) Les exercices de détection et de correction

Les deux exercices de détection et de correction construits à partir des erreurs faites par les sujets lors des compositions de pratique se sont avérés à la fois difficiles pour les étudiants mais aussi profitables. Nous recommandons que ces exercices soient donc augmentés pour une meilleure

amélioration de l'habileté des étudiants à détecter et à corriger les erreurs d'un texte. De plus, nous inspirant de la démarche de Cohen et Scardamalia (1983, *in* Gagné, E.D.,1985), nous suggérons que les exercices portent seulement sur les erreurs faites à un seul niveau à la fois. Par la suite, un exercice contenant des erreurs de tous les niveaux pourrait être donné. Cela permettra peut être aux étudiants de mieux maîtriser le processus de détection et de correction.

5) Les contraintes matérielles

Bien qu'il ait été recommandé que chaque étudiant dispose d'un bon dictionnaire, c'est-à-dire un dictionnaire avec des exemples, d'un aide-mémoire grammatical et d'un livre de conjugaison, le plus souvent bon nombre d'entre eux n'avaient pas de dictionnaire de sorte qu'ils perdaient du temps ou en faisaient perdre aux autres. Ils réduisaient leur concentration lorsqu'ils demandaient ou attendaient un dictionnaire. Ce n'est qu'un détail matériel, mais cet inconvénient corrigé, les résultats s'amélioreront peut-être.

Nous suggérons, en terminant, quelques pistes de recherche.

Comme l'expérimentation de la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot n'a été conduite qu'auprès d'un petit nombre d'étudiants, nous pouvons nous demander si les résultats seraient les mêmes avec un plus grand nombre. Il serait donc intéressant de mener une expérimentation similaire avec un plus grand nombre de sujets, au niveau collégial.

Par ailleurs, comme l'expérimentation a été menée, et cela n'était pas intentionnel, auprès d'une clientèle majoritairement féminine, nous pouvons nous demander si les résultats seraient les mêmes dans le cas de sujets majoritairement masculins. C'est à vérifier.

Il nous apparaît aussi possible que des étudiants du niveau secondaire dont la langue maternelle est l'anglais puissent profiter de l'enseignement de la stratégie de révision utilisée, mais cela reste à vérifier. Nous suggérons donc que des expérimentations du genre soient aussi menées au secondaire avec un échantillon plus élevé.

Même si la stratégie a été élaborée pour des étudiants dont la langue maternelle était l'anglais, nous croyons qu'elle serait aussi profitable à des étudiants faibles à l'écrit dont la langue maternelle est le français. Quelques modifications dans le choix des questions pourraient être apportées tandis que le cheminement général - est-ce le bon mot? est-il bien écrit? est-il bien accordé? - resterait le même puisque le fait d'écrire en langue maternelle ne justifie pas un changement. Nous suggérons donc que des recherches sur l'enseignement de la stratégie d'autoquestionnement au niveau du mot à des étudiants dont la langue maternelle est le français, tant au niveau secondaire que collégial, soient menées. Nous croyons que l'enseignement de stratégies d'autoquestionnement au niveau du mot d'abord et ensuite, quand ce niveau sera maîtrisé, au niveau de la phrase, puis du paragraphe et finalement du texte tout entier pourrait améliorer l'apprentissage du français écrit. Cependant, comme l'acquisition de stratégies prend beaucoup de temps, nous pensons qu'un tel programme devrait commencer au primaire. Si l'autoquestionnement au niveau du mot est automatisé au primaire, au niveau secondaire, les étudiants pourraient plus se concentrer sur la structure des phrases et du texte. De plus, ils amélioreraient davantage le contenu de la rédaction si leur mémoire de travail était dégagée des préoccupations orthographiques ou grammaticales de base.

Nous suggérons même qu'une stratégie d'autoquestionnement modifiée soit expérimentée au niveau primaire. Il n'est sûrement pas trop tôt, dès la deuxième année, pour apprendre à se

questionner après une phrase ou après un paragraphe sur les points de grammaire vus en classe. L'accord des noms et des adjectifs deviendrait alors automatique et il ne requerrait plus de place en mémoire. L'automatisme vient avec la pratique et, dès que les connaissances grammaticales sont acquises en situation d'exercice, il faudrait penser à les réutiliser en situation d'écriture libre. Enseigner une stratégie d'autoquestionnement aux élèves du primaire lors de la révision de textes donnerait peut être des résultats intéressants. Rappelons-nous que même en cinquième secondaire, ils ne maîtrisent pas l'accord du nom et de l'adjectif. Nous sommes d'accord avec Jaffre (1984) lorsqu'il dit que les écrivants doivent acquérir de manière progressive les habiletés à écrire. Pour cela, il préconise la mise en place de stratégies de résolution de problèmes orthographiques dès les premières observations métalinguistiques sur l'écrit.

La stratégie élaborée était destinée à des étudiants faibles à l'écrit, c'est pourquoi elle ne portait que sur le mot. Il serait intéressant de développer une autre stratégie ou encore d'utiliser les stratégies expérimentées par les chercheurs précédemment nommés auprès d'une clientèle moins faible en français que celle à laquelle nous nous sommes intéressée.

Nous croyons aussi que la stratégie de détection pourrait être enseignée seule et maîtrisée avant que la stratégie de correction ne soit enseignée. Essayer de faire atteindre la maîtrise dans la détection des erreurs avant de commencer l'apprentissage de la correction est sans doute une piste de recherche à explorer. Les résultats seraient-ils meilleurs dans ce cas?

Nous nous demandons s'il ne serait pas plus profitable pour les étudiants d'apprendre à détecter et à corriger un problème à la fois plutôt que d'être confrontés à tous les problèmes du texte en même temps. Une recherche où l'on comparerait l'approche globale et l'approche séquentielle pourrait donc donner des résultats intéressants.

Quant aux expérimentations sur d'autres stratégies d'apprentissage auprès d'étudiants faibles ou autres, nous croyons qu'elles sont à continuer. L'enseignement systématique des stratégies est quasi inexistant. C'est pourtant une voie à développer pour aider les apprenants faibles. Les résultats de notre expérimentation sont révélateurs dans ce sens: les étudiants du groupe expérimental, qui avaient une moyenne plus faible en grammaire que les étudiants du groupe de contrôle, ont cependant laissé moins d'erreurs qu'eux dans leurs textes quand ils pouvaient utiliser entièrement la stratégie enseignée. D'autres expériences devraient donc être faites. Il y en a encore trop peu, par exemple, sur les stratégies de lecture ou encore sur les stratégies de résolution de problèmes.

La présente recherche ne nie pas le rôle de la grammaire dans les performances écrites. Comme la variable grammaire a presque toujours été retenue dans le calcul de l'ajustement des moyennes, cela montre son importance. Les étudiants doivent posséder de très bonnes connaissances des concepts et des règles nécessaires pour écrire puisque ces connaissances sont préalables à l'utilisation d'une stratégie de révision. Cependant, l'apprentissage de l'écrit ne peut se limiter à l'apprentissage de règles. Il doit être complété par l'apprentissage de stratégies.

L'enseignement des stratégies d'écriture ainsi que l'enseignement des stratégies d'apprentissage, en général, est sûrement une voie intéressante à poursuivre en recherche mais aussi à inclure dans la pratique scolaire. Si les stratégies semblent innées pour certaines personnes, d'autres ont besoin d'un apprentissage dirigé pour les acquérir. Les institutions scolaires, et principalement les écoles primaires et secondaires, nous semblent les lieux privilégiés pour cet apprentissage.

Appendices

Appendice A

LA GRILLE D'IDENTIFICATION DES ERREURS

NOM _____

GRILLE D'IDENTIFICATION DES ERREURS

Niveau 1: ***Choix de mots***

	1	2	3	4
1. anglicisme (22)				
2. langue parlée (23)				
3. un mot incorrect (23)				
4. auxiliaire (10)				
5. préposition (30)				
6. pronom (21)				
7. article (17) (18)				

Niveau 2: ***Orthographe du mot***

1. ortho anglaise (04)				
2. accents (06)				
3. homophone (01)				
4. le son [e] (13)				
5. conjugaison (14)				
6. autres: cédille (02) le son [z] (03) - maj/min (05) (07) (08) - i/is/it (12) nombres (20) - signes (33)				

Niveau 3: ***Accord du mot***

1. nom (16)				
2. adjectif (19)				
3. verbe (09)				
6. participe passé (15)				

Autres niveaux: ***Structure de la phrase + ponctuation***

1. négation (24)				
2. mot répété (25) (26)				
3. mot omis (27) (29)				
4. inter. ind. (28)				
5. struct. inc. (31) (32)				
6. ponctuation (35)				

Appendice B

LES SOUS-QUESTIONS DE LA STRATÉGIE D'AUTOQUESTIONNEMENT AUX TROIS NIVEAUX DU MOT ET LEURS JUSTIFICATIONS

Tableau 21

LES SOUS-QUESTIONS DU NIVEAU 1 ET LEURS JUSTIFICATIONS

NIVEAU 1: LE CHOIX DE MOTS		
Sous-questions		**Justifications**
1.	Est-ce un anglicisme ?	Les textes contiennent un certain nombre de mots français avec le sens anglais, par exemple "réaliser" ou des mots anglais comme "cancelier".
2.	Est-ce le mot correct?	Les écrivants utilisent parfois des mots sans tenir compte du contexte. "Auditeurs" à la place de "spectateurs"en est un exemple.
3.	Est-ce un mot de la langue familière?	Trop souvent, les sujets écrivants ne se rendent pas compte qu'écrire n'est pas parler, alors ils ont tendance à écrire comme ils parlent. "Tanné" en est un exemple.
4.	Est-ce le bon auxiliaire?	"J'ai parti " et "je m'ai trompé" sont des erreurs fréquentes. Tous les verbes conjugués avec l'auxiliaire "être" présentent le même problème.
5.	Est-ce le bon pronom?	"Le monde" est souvent remplacé par "ils"; "une personne" par "il" si la personne est un homme. Il y a beaucoup d'autres exemples de ce genre.
6.	Est-ce le bon article?	L'article pose le problème du genre et du nombre et c'est souvent une source d'erreurs pour les anglophones. L'article touche aussi à des règles particulières comme celle de "des" qui devient "de" dans une phrase négative ou devant un adjectif. Même les francophones n'appliquent pas toujours ces règles-là.
7.	Est-ce la préposition requise?	Les anglophones font souvent des erreurs de préposition , comme "j'espère de venir". Ce type d'erreur est cependant moins fréquent chez les francophones.

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 22

LES SOUS-QUESTIONS DU NIVEAU 2 ET LEURS JUSTIFICATIONS

NIVEAU 2: L'ORTHOGRAPHE		
Sous-questions		**Justifications**
1.	Est-ce l'orthographe française?	L'orthographe de nombreux mots français ressemble à celle de leur équivalent anglais. On n'a qu'à penser à exemple (example), verbe (verb), athlétique (athletic), problème (problem). La liste de ces erreurs est très longue.
2.	Est-ce que les accents sont corrects?	Les erreurs d'accent sont très fréquentes chez les anglophones à cause de leur absence en anglais: ils les oublient, le plus souvent, en ajoutent (èxcès) ou ils se trompent d'accent (trés).
3.	Est-ce un homophone?	Ces erreurs se trouvent autant chez les anglophones que chez les francophones. Ainsi en est-il de dont/donc ou encore de travail/travaille.
4.	Est-ce le son [e]?	C'est une des grandes confusions des sujets écrivants: -ez, er ou é (ée, és, ées)?
5.	Est-ce une conjugaison irrégulière?	Ils oublient souvent les particularités propres à certains verbes. Ainsi, ils écrivent "prennons" à cause de forme "prennent" ou encore "appele" à cause de la forme "appeler".

Tableau 23

LES SOUS-QUESTIONS DU NIVEAU 3 ET LEURS JUSTIFICATIONS

NIVEAU 3: L'ACCORD		
Sous-questions		**Justifications**
1.	Est-ce un nom? nom -> déterminant	Bien que relevant d'une règle très simple, c'est l'accord le plus fréquemment oublié au secondaire français (24,8%)*. C'est aussi une erreur faite à maintes reprises par les anglophones.
2.	Est-ce un adjectif? adjectif -> nom	Si l'erreur est très fréquente chez les francophones au secondaire (13%), on compread qu'elle le soit encore plus chez les anglophones qui n'ont pas l'habitude des accords d'adjectifs en anglais.
3.	Est-ce un verbe? verbe -> sujet	Cet accord fait aussi partie des erreurs fréquentes au niveau secondaire français (16%). Il en est de même chez les anglophones.
4.	Est-ce un participe passé? être? = sujet avoir? ≠ sujet = cod avant	Les erreurs à ce niveau sont fréquentes chez les francophones du secondaire (19%) et ce sont des erreurs qui ne sautent pas aux yeux de ceux qui révisent puisque, même les écrivants avisés, glissent parfois une erreur de cet ordre, dans leur texte.

* Bureau (1985)

BEST COPY AVAILABLE

Appendice C

LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE UTILISÉE POUR ENSEIGNER LA STRATÉGIE DE RÉVISION DE TEXTES

L'ENSEIGNEMENT DE LA STRATÉGIE DE RÉVISION DE TEXTES

1. Information sur la stratégie et sur son utilité

a) Le but de la révision de textes: détecter et corriger les erreurs contenues dans le texte

b) Donner la composition de Katarina et demander aux étudiants de détecter et de corriger les erreurs qu'elle contient.
A partir des résultats, conclure qu'ils ont un problème de révision.

c) Quelle est leur méthode ou leur stratégie de révision?
L'écrire au tableau.

d) Leur proposer la stratégie élaborée: expliquer les niveaux.
Justifier son utilisation: amélioration de la détection et de la correction des erreurs: texte final avec très peu d'erreurs.
Exemple de Katarina: 1ère composition et 5è composition.

Inconvénients: avec la stratégie, la révision est très longue au début, mais elle requiert de moins en moins de temps au fur et à mesure qu'elle est utilisée:
- utilisation plus rapide parce que stratégie connue
- utilisation plus rapide parce que meilleure connaissance de la langue et plus de facilité à voir les erreurs

Avantages:
- Écrire un texte de 200 mots presque sans erreur.
- Écrire un meilleur texte.
- Développer sa capacité à réviser.
- Augmenter son goût pour l'écrit.

2. Démonstration de l'utilisation de la stratégie

Donner un exemple avec le texte de Katarina: faire deux ou trois phrases.

3. Expérimentation de la stratégie

Utiliser la stratégie avec quelques phrases du texte de Katarina.
Faire utiliser la stratégie à haute voix par un étudiant.

4. Acquisition de la stratégie

L'acquisition se fera au cours du trimestre, de manière variée.
Dans chaque situation: 1. Écrire au plomb
2. Corriger au stylo bleu.

Cocher chaque mot sur lequel il y a un questionnement: choix, ortho, accord.

Appendice D

LA DESCRIPTION DU COURS 323

CHAMPLAIN REGIONAL COLLEGE

ST. LAWRENCE CAMPUS

FRANCAIS 323 **Hiver 1989**
Professeur: ***Jocelyne Bisaillon***

DESCRIPTION DE COURS

OBJECTIFS: ➽ Être capable d'écrire un texte de 200 mots en évitant les principales erreurs de français propres aux étudiants de ce niveau.
Objectif terminal: 10 erreurs maximum.

MÉTHODOLOGIE: L'enseignement est magistral ou individualisé.
(à être expliqué en classe)

ÉVALUATION:

Examens de grammaire (5):	année:	20%
Dictées	année:	10%
	finale:	20%
Travail personnel (laboratoire):		10%
Compositions et corrections (5):		10%
Composition finale:		30%

MANUELS: Aide-mémoire grammatical
Modules
Un livre de conjugaison (Bescherelle, Larousse ou autre)
Dictionnaire: Un bon dictionnaire avec des exemples

CONTENU DE COURS:

19 homonymes	les temps du passé: formes et emplois
le son [e]	la ponctuation
l'accord du participe passé	les pronoms relatifs
le présent et l'accord du sujet	quelques règles de l'aide-mémoire

Remarques:

1. ***L'étudiant absent à un examen reçoit automatiquement la note zéro.***
2. ***L'étudiant qui manque un rendez-vous reçoit automatiquement la note zéro pour sa correction de composition.***
3. ***L'étudiant qui manque un laboratoire DOIT le reprendre la semaine même, sinon il reçoit la note zéro pour le laboratoire manqué.***

Tous les étudiant(e)s doivent prendre note des règlements qui sont contenus dans les brochures suivantes: *The Student Handbook, The St. Lawrence Campus Prospectus* concernant le plagiat, la tricherie et les absences en classe.

Appendice E

ÉCHÉANCIERS POUR LE COURS 323
GROUPE A: GROUPE TÉMOIN
GROUPE B: GROUPE EXPÉRIMENTAL

ÉCHÉANCIER POUR LE COURS DE FRANCAIS 323

HIVER 1989

GROUPE A

Janvier

l 16 cours d'introduction + prétest présent
m 18 **DICTÉE PRÉTEST** + prétest homophones + notes compo
v 20 **COMPOSITION 1 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**

l 23 module "présent"
m 25 module "présent"
v 27 fin du module "présent" + méthode de correction
REMISE DU JOURNAL (1)
Travail à faire: compo 1 à corriger + module "homophones" à faire au complet + module "présent" à étudier

l 30 RV

Février

m 1 RV
v 3 RV
REMISE DU JOURNAL (2)

l 6 **post-test sur le présent + dictée** + prétest sur le son "é"
m 8 **COMPOSITION 2 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**
v 10 CONGÉ

l 13 **post-test sur les homophones + dictée 2** + module "é"
m 15 module "é"
REMISE DU JOURNAL (3)
v 17 module "é" + accord du part. passé (explications)

l 20 module "é"
m 22 module "é"
Travail à faire: compo 2 à corriger + module sur le son "é" à étudier
REMISE DU JOURNAL (4)
v 24 RV

l 27 RV

Mars

m 1 RV
v 3 REMISE DU JOURNAL (5)
post-test sur le son "é" + dictée 3

l 6 **COMPOSITION 3 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**
m 8 module " les temps du passé"
v 10 module " les temps du passé"
REMISE DU JOURNAL (6)

l 13 module " les temps du passé"
m 15 module " les temps du passé"
v 17 module "les temps du passé"
Travail à faire: compo 3 à corriger + module "les temps du passé" à étudier
REMISE DU JOURNAL (7)

l 20 RV
m 22 RV
v 24 CONGÉ

l 27 CONGÉ
m 29 CONGÉ
v 31 CONGÉ

Avril

l 3 **COMPOSITION 4 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**
REMISE DU JOURNAL (8)
m 5 **post test sur les temps du passé + dictée 4 + pré test sur les pronoms relatifs + prétest sur la ponctuation**
v 7 module " les pronoms relatifs"

l 10 module " les pronoms relatifs"
m 12 module " la ponctuation"
v 14 module "la ponctuation"
REMISE DU JOURNAL (9)

l 17 module "la ponctuation"
Travail à faire: compo 4 à corriger + modules "les pronoms relatifs" et "la ponctuation" à étudier
m 19 RV
v 21 RV

l 24 **post-test sur les pronoms relatifs et sur la ponctuation + dictée 5**
REMISE DU JOURNAL (10)
m 26 **COMPOSITION 5 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**
v 28 dictée préparatoire et correction de la compo 5

Mai

l 1 Texte avec erreurs à corriger
m 3 **DICTÉE POST-TEST (20% de la note globale)**
v 5 Correction de la dictée finale et révision

ÉCHÉANCIER POUR LE COURS DE FRANCAIS 323

HIVER 1989

GROUPE B

Janvier

l 16 cours d'introduction + prétest présent
m 18 **DICTÉE PRÉTEST** + prétest homophones + notes compo
v 20 **COMPOSITION 1 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**

l 23 module "présent"
m 25 module "présent"
v 27 fin du module "présent" + méthode de correction
REMISE DU JOURNAL (1)
Travail à faire: compo I à corriger + module "homophones" à faire au complet + module "présent" à étudier

l 30 RV

Février

m 1 RV
v 3 RV

l 6 **post- test sur le présent + dictée 1** + pré test sur le son "é"
REMISE DU JOURNAL (2)
m 8 *La stratégie de révision de textes*
v 10 CONGÉ

l 13 **post-test sur les homophones + dictée 2** + *stratégie de révision*
m 15 **COMPOSITION 2 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**
REMISE DU JOURNAL (3)
v 17 module "é" + accord du part. passé (explications)

l 20 module "é"
m 22 module "é"
Travail à faire: compo 2 à corriger + module sur le son "é" à étudier
REMISE DU JOURNAL (4)
v 24 RV

l 27 RV

Mars

m 1 RV
v 3 REMISE DU JOURNAL (5) + *exercice pour pratiquer la stratégie*
post-test sur le son "é" + dictée 3

l 6 **COMPOSITION 3 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**
m 8 module " les temps du passé"
v 10 module " les temps du passé"
REMISE DU JOURNAL (6)

l 13 module " les temps du passé"
m 15 module " les temps du passé"
v 17 module "les temps du passé"
Travail à faire: compo 3 à corriger + module "les temps du passé" à étudier
REMISE DU JOURNAL (7)

l 20 RV
m 22 RV
v 24 CONGÉ

l 27 CONGÉ
m 29 CONGÉ
v 31 CONGÉ

Avril

l 3 **COMPOSITION 4 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**
REMISE DU JOURNAL (8)
m 5 **post test sur les temps du passé + dictée 4 + pré test sur les pronoms relatifs + prétest sur la ponctuation**
v 7 module "les pronoms relatifs"

l 10 module "les pronoms relatifs"
m 12 module "la ponctuation"
v 14 *exercice pour pratiquer la stratégie*
REMISE DU JOURNAL (9)

l 17 module "la ponctuation"
Travail à faire: compo 4 à corriger + modules "les pronoms relatifs" et "la ponctuation" à étudier
m 19 RV
v 21 RV

l 24 **post-test sur les pronoms relatifs et sur la ponctuation + dictée 5**
REMISE DU JOURNAL (10)
m 26 **COMPOSITION 5 EN CLASSE: dictionnaire + aide-mémoire**
v 28 dictée préparatoire et révision de la stratégie

Mai

l 1 Texte avec erreurs à corriger
m 3 **DICTÉE POST-TEST (20% de la note globale)**
v 5 Correction de l'examen et révision

Appendice F

TABLEAU DE LA RÉPARTITION DES SUJETS POUR LES TESTS

Tableau 24

Répartition des sujets des deux groupes utilisés pour l'expérimentation

	Groupe expérimental	Groupe témoin
Nombre au pré test 1 (dictée)	25	14
Nombre au post test 1	24	13
Nombre de mortalités expérimentales	01	01
Nombre retenu pour l'analyse des données	24	13
Nombre au pré test 2 (texte)	23	13
Nombre au post test 2	24	13
Nombre de mortalités expérimentales	02	00
Nombre retenu pour l'analyse des données	22	13
Nombre au pré test 3 (composition 1)	25	13
Nombre au post test 3	24	13
Nombre de mortalités expérimentales	01	00
Nombre retenu pour l'analyse des données	24	13
Nombre au post test 4 (composition 2)	24	13
Nombre de mortalités expérimentales	00	00
Nombre retenu pour l'analyse des données	24	13

Appendice G

PRÉTEST ET POST TEST 1: LE TEXTE

Français 323 **Hiver 1989**

NOM _____

TEXTE AVEC ERREURS
PRÉTEST

Détecter et corriger les erreurs laissées dans le texte suivant.

J'ai écris un petit text sur l'importance de bien écrire une langue et j'aimerai que tu le lises.

J'ai beaucoup d'ami qui écrivent en français en faisant plusieurs erreur de toute sortes, des erreurs d'ortographe et d'autres. Aussi, ils ont même déjà envoyer des demandes d'emploi mal écrits, et on perdu l'emploi à cause de ça. Mais une de mes grande amies qui écris tres bien en français comme en anglais vient juste d'avoir un emploi. Elle espérait beaucoup de l'avoir. La lettre qu'elle m'a écrit pour me l'annoncer montrait qu'elle était heureuse. Elle se demandait qu'est-ce qu'elle avait fait pour avoir cette emploi. Elle a sortie le soir pour fêter.

Pour qu'il nous arrive la même chose qu'à mon amie, j'ai décidé de t'en parler et prendre des cours de français écrit. J'ai pas envie de perdre un job seulement à cause de ça.

Je sais que j'ai du chemin à faire, mais je vais travailler fort. Et toi?

NOMBRE TOTAL D'ERREURS:
ERREURS DÉTECTÉES ET BIEN CORRIGÉES:
ERREURS DÉTECTÉES MAIS MAL CORRIGÉES:
ERREURS AJOUTÉES:

Français 323 **Hiver 1989**

NOM _____

TEXTE AVEC ERREURS
POST-TEST

Détecter et corriger les erreurs laissées dans le texte suivant.

** *C'est Julie qui a écrit ce texte.*

J'ai dis à une amie ma facon de penser sur un suject tres délicat: l'avortement. C'était pas qu'est-ce qu'elle voulait entendre, car on sait fâché.

Moi, je suis contre l'avortement pour différentes raison. D'abord, d'un côté, il n'y a pas assez d'enfants et de l'autre, les femmes qui ne désires pas l'enfant qu'elles portent en elles le tuent. Cet situation me semble illogic. Aussi, cela rend les femmes irresponsable: au lieu de penser aux conséquence de leurs actions avant, elles agissent après.

Peut-être je suis contre l'avortement, parce que j'ai été adopté et que si ma mère s'avait fait avorté, je n'existerai pas aujourd'hui. Quand je pense à tout ces enfants qui n'existeront pas, je pleure. Les deux jumeaux de ma soeur, morts sur un accident d'auto, je les ai pleurée de la même manière.

Mais les femmes ont le droit de se faire avorter et avoir de bons soins. Je suis tannée d'entendre cela. Et toi, qu'en penses-tu?

NOMBRE TOTAL D'ERREURS:
ERREURS DÉTECTÉES ET BIEN CORRIGÉES:
ERREURS DÉTECTÉES MAIS MAL CORRIGÉES:
ERREURS AJOUTÉES:

ERREURS CONTENUES DANS LES TEXTES

		PRÉTEST	POST-TEST
Niveau 1: ***Choix de mots***			
1.	anglicisme	aussi	aussi
2.	langue parlée	job	tanné
3.	mot incorrect	mais	mais
4.	auxiliaire	a sortie	s'avait
5.	préposition	de	sur
6.	déterminants	cette	cet
Niveau 2: ***Orthographe du mot***			
1.	orthographe anglaise	text	suject
		annouincer	illogic
2.	accents	tres	tres
3.	h nophone	ont	sait
4.	le n [e]	envoyer	avorté
5.	cc ugaison	écris	dis
6.	orthographe d'usage	ortographe	facon
Niveau 3: ***Accord du mot***			
1.	nom	ami	raison
		erreur	conséquence
2.	adjectif	toute	tout
		grande	irresponsable
3.	verbe	écris	désires
4.	participe passé	écrits	adopté
		écrit	pleuree
Niveau 4: ***Structure de la phrase + ponctuation***			
1.	négation	j'ai pas	c'était pas
2.	mot omis	et ( ) prendre	et ( ) avoir
3.	interrogation indirecte	qu'est-ce	qu'est-ce
4.	structure incorrecte et mauvais temps	d'autres ( )	peut-être ( )
		j'aimerais	j'existerai
5.	ponctuation	sortes;	délicat;
		. et	. parce que
TOTAL DES ERREURS		**27**	**27**

Appendice H

PRÉTEST ET POST-TEST 2: LA DICTÉE

Français 323 **Hiver 1989**

DICTÉE PRÉTEST ET POST-TEST

1. Les **personnes** auxquelles je fais référence ne peuvent pas *se* rendre à la soirée **organisée** par André, car elles *ont* été **invitées** ailleurs et elles *sont* **incapables** de ***refuser***.

2. *Ses* **amis** auraient été très **étonnés** de *sa* réaction: ils ne le croyaient pas *si* **émotif**.

3. Les **quatre livres** que j'ai **commandés** la semaine **passée** *sont* enfin **arrivés**; ils semblent **intéressants**.

4. Je ne *t'ai* jamais fait le repas que suggèrent les **auteurs** de *ce* livre, car il ne me plaît pas.

5. *On* pense vous ***consulter*** *au* sujet de l'eau que Pierre et Jean *ont* pu ***analyser***.

6. *On leur* envoie toujours *ce* que Pierre te dit.

7. Ils *leur ont* **écrit** que *c'est* toi qui veux ***aller regarder*** le film à l'affiche.

8. Un de *mes* **amis** *s'est* fait ***voler***, *mais* il ne sait pas **quels** livres lui *ont* été **dérobés**.

9. *Ces* deux **filles**-*là*, je les ai déjà **vues** en ville: elles *sont* très **spéciales**, alors *on* les remarque.

Accord du nom et de l'adjectif: 13

Accord du participe passé: 7

Accord du verbe: 13

[e]: 6

Homonymes: 29

Appendice I

PRÉTEST ET POST-TEST 3: LA COMPOSITION
POST-TEST 4: LA COMPOSITION

Français 323 **Hiver 1989**

COMPOSITION PRÉTEST

Vous sortez d'abord vos idées et vous les mettez en ordre.

Vous structurez votre texte: introduction, développement et conclusion.

Vous écrivez 200 mots à double interligne.

Vous écrivez d'abord votre texte au plomb et vous mettez les corrections faites lors de la révision finale en bleu.

LE SUJET:

Écrivez une lettre à un(e) ami(e) qui habite loin de Québec et dites-lui pourquoi Québec est une ville qu'il vaut la peine de visiter.

Français 323 **Hiver 1989**

COMPOSITION POST-TEST

Vous sortez d'abord vos idées et vous les mettez en ordre.

Vous structurez votre texte: introduction, développement et conclusion.

Vous écrivez 200 mots à double interligne.

Vous écrivez d'abord votre texte au plomb et vous mettez les corrections faites lors de la révision finale en bleu.

LE SUJET:

Écrivez une lettre à un(e) ami(e) et dites-lui pourquoi il(elle) devrait visiter la ville X (X est une ville que vous connaissez bien, mais ce n'est pas Québec).

Champlain Regional College

St. Lawrence Campus

Français 323: Français intermédiaire III **Groupe A**
Mai 1989

EXAMEN FINAL (30%)

*** Les étudiant(e)s ont droit à leur dictionnaire, leur aide-mémoire grammatical et à leur livre de conjugaisons.

Vous devez écrire 200 mots sur l'un des sujets qui suivent.

Vous comptez les mots et vous mettez un trait après 200. Les noms propres et les mots étrangers ne comptent pas.

Vous introduisez le sujet, vous le développez avec deux ou trois idées et vous concluez.

Vous ne devez pas faire plus de 10 erreurs.
Prenez le temps de bien réviser votre texte.

Très important:
D'abord, vous écrivez votre texte au plomb.
Ensuite, vous le corrigez avec un stylo bleu.

PREMIER SUJET: L'EXERCICE PHYSIQUE ET LA SANTÉ.

Dites pourquoi l'exercice physique est important pour la santé.

DEUXIÈME SUJET: L'AMOUR ET LE BONHEUR.

Dites si vous croyez que l'amour est une composante essentielle au bonheur.

TROISIÈME SUJET: LE TRAVAIL ET LES ÉTUDIANTS.

Dites si les étudiants de Cégep doivent travailler à l'extérieur tout en poursuivant leurs études.

A toutes et à tous, je souhaite d'heureuses vacances estivales. N'oubliez pas votre français...

Jocelyne

Champlain Regional College

St. Lawrence Campus

Français 323: Français intermédiaire III **Groupe B**
Mai 1989

EXAMEN FINAL (30%)

*** Les étudiant(e)s ont droit à leur dictionnaire, leur aide-mémoire grammatical et à leur livre de conjugaisons.

Vous devez écrire 200 mots sur l'un des sujets qui suivent.

Vous comptez les mots et vous mettez un trait après 200. Les noms propres et les mots étrangers ne comptent pas.

Vous introduisez le sujet, vous le développez avec deux ou trois idées et vous concluez.

Vous ne devez pas faire plus de 10 erreurs.
Pour cela, n'oubliez pas de relire votre texte *en vous servant de la méthode de révision enseignée.*

Utilisez la feuille ci-jointe et suivez toutes les étapes:

1. Est-ce le bon mot?
2. Est-il bien écrit?
3. Est-il bien accordé?

Prenez le temps de vous arrêter à chaque mot et de justifier la forme que vous avez choisie pour ne pas remplacer une erreur par une autre erreur. Faites une autre lecture uniquement pour vérifier la ponctuation.Vous avez suffisamment de temps, alors prenez-le.

Très important:
D'abord, vous écrivez votre texte au plomb.
Ensuite, vous le corrigez avec un stylo bleu.
Vous cochez tous les mots sur lesquels vous avez réfléchi, même si vous n'avez pas fait de changement dans le mot.

PREMIER SUJET: L'EXERCICE PHYSIQUE ET LA SANTÉ.

Dites pourquoi l'exercice physique est important pour la santé.

DEUXIÈME SUJET: L'AMOUR ET LE BONHEUR.

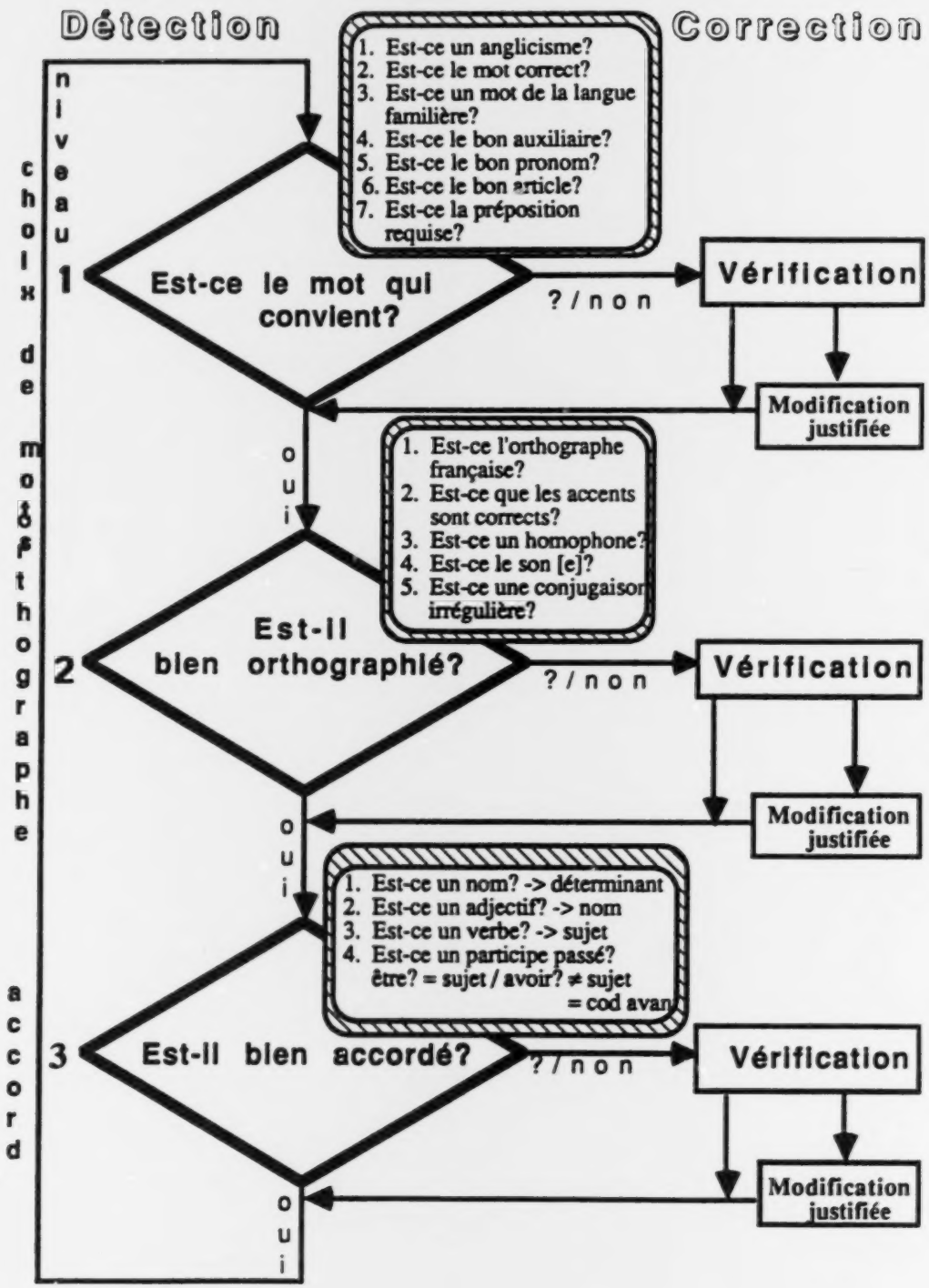
Dites si vous croyez que l'amour est une composante essentielle au bonheur.

TROISIÈME SUJET: LE TRAVAIL ET LES ÉTUDIANTS.

Dites si les étudiants de Cégep doivent travailler à l'extérieur tout en poursuivant leurs études.

A toutes et à tous, je souhaite d'heureuses vacances estivales. N'oubliez pas votre français...

Jocelyne


Détection
Correction
niveau
choix de mot
orthographe
accord
1. Est-ce un anglicisme?
2. Est-ce le mot correct?
3. Est-ce un mot de la langue familière?
4. Est-ce le bon auxiliaire?
5. Est-ce le bon pronom?
6. Est-ce le bon article?
7. Est-ce la préposition requise?
1
Est-ce le mot qui convient?
?/non
Vérification
Modification justifiée
oui
1. Est-ce l'orthographe française?
2. Est-ce que les accents sont corrects?
3. Est-ce un homophone?
4. Est-ce le son [e]?
5. Est-ce une conjugaison irrégulière?
2
Est-il bien orthographié?
?/non
Vérification
Modification justifiée
oui
1. Est-ce un nom? -> déterminant
2. Est-ce un adjectif? -> nom
3. Est-ce un verbe? -> sujet
4. Est-ce un participe passé?
être? = sujet / avoir? ≠ sujet
= cod avan
3
Est-il bien accordé?
?/non
Vérification
Modification justifiée
oui

Appendice J

LES TESTS DE GRAMMAIRE

NOM: _____

POST-TEST SUR LE PRÉSENT

Mets le verbe entre parenthèses au présent de l'indicatif.

1. On (connaître) _____ mal le problème dont (discuter) _____ ta soeur et son amie.
2. Tu ne lui (envoyer) _____ jamais de fleurs alors qu'elle les (aimer) _____ tant.
3. Les livres que Julie et toi (lire) _____ ne m'(émerveiller) _____ pas beaucoup.
4. Il se peut qu'on les (appeller) _____ vers la fin de l'après-midi.
5. Ta fille te (comprendre) _____ quand tu es fatiguée.
6. Si on (tenir) _____ compte de l'avis de ceux qui (croire) _____ que ce sera une réussite, on n'est plus inquiet.
7. Marie et moi (faire) _____ tout notre possible pour que cette soirée soit une réussite.
8. Les amis que je reçois demain (essuyer) _____ toujours la vaisselle avant de partir: ils ne veulent pas me laisser avec trop de travail à faire.
9. Je suis allé voir un groupe qui (imiter) _____ très bien les chanteurs populaires à l'heure actuelle.
10. Andrée et moi (commencer) _____ seulement à comprendre la situation.
11. C'est toi qui (vouloir) _____ aller en voyage et c'est moi qui (devoir) _____ faire les démarches.
12. Ça me (plaire) _____ de voir que j'ai encore de l'influence sur lui.
13. Le rapport qu'(étudier) _____ présentement les trois directeurs de la compagnie (traiter) _____ des problèmes environnementaux.
14. C'est Murielle et moi qui (manger) _____ tous les fruits, car nous n'aimons pas les gâteaux.
15. J'aimerais comprendre les arguments que (présenter) _____ Pierre à la conférence de demain.
16. Marie m'a dit qu'on ne (pouvoir) _____ pas toujours comprendre ce que (dire) _____ tes frères quand ils parlent de philosophie.
17. C'est moi qui (offrir) _____ de prolonger la garantie, alors tu peux avoir confiance.
18. Ceux qui (voir) _____ en cet artiste un peintre réaliste ne (comprendre) _____ pas grand chose à l'art.
19. Le président te (dire) _____ que tu es nommé secrétaire et tu ne réagis pas.
20. Ce que (vouloir) _____ écouter les auditeurs (jouer) _____ à cette émission du matin.
21. Marie, Jeanne et moi (créer) _____ enfin notre propre compagnie.

_____ **bonnes réponses sur 30**

NOM: _____

POST-TEST

Choisis l'homophone qui convient.

1. (Ce/se) ___ ne (son/sont) _____ pas (leur/leurs) _____ affaires, alors ne (leur/leurs) _____ réponds pas.
2. (Si/s'y) _____ tu ne viens pas (se/ce) _____ jour-(la/là/l'as/l'a) ___, (sa/ça) ___ ne fera pas (son/sont) _____ affaire.
3. Je crois qu'il ne (la/l'as/l'a/là) ____ jamais rencontré (a/à) ____ l'époque (ou/où) _____ il parlait toujours de la guerre.
4. L'automobile de François, (ses/...) _____ une antiquité.
5. (Ses/...) _____ toi qui (ma/m'a/m'as) _____ donné cette robe- (la/l'as/l'a/là) _____.
6. (On/ont) _____ t'en veut de lui avoir dit cela, car tu (peu/peux/peut) _____ être sûr que (se/ce) _____ n'est pas gentil.
7. (Ses/...) _____-il rendu compte que (sa/ça) _____ ne fonctionnait pas?
8. Le patron a fait (ses/...) _____ adieux (au/aux) _____ travailleurs.
9. J'ai bien aimé voir le film (dont/donc) _____ tu m'avais parlé la semaine passée.
10. Marie (sans/s'en) _____ allait le coeur rempli de joie (a/à) _____ la soirée donnée en son honneur.
11. Nous croyons qu'ils (leur/leurs) _____ ont envoyé (se/ce) _____ qu'ils désiraient.
12. La caissière (ma/m'a/m'as) _____ remis la monnaie (sans/s'en) ____ compter et elle a fait une erreur.
13. Je crois qu'il y a très (peu/peux/peut) _____ de chances pour que je le revois, même s'il ne (sans/s'en) _____ rend pas compte.
14. Je ne veux (donc/dont) _____ pas qu'ils (la/l'a/l'as/là) _____ rencontre dans cet état.
15. Elle (ses/...) _____ trompée dans (ses/ces) _____ calculs, alors elle doit recommencer. Ce n'est pas de (ma/m'a/m'as) _____ faute, mais de la sienne!
16. (Ses/...) _____ toi qui (la/l'a/l'as/là) _____ envoyé dehors (sans/s'en) _____ un gilet chaud.

_____ **bonnes réponses sur 40**

NOM: _____

POST-TEST SUR LE SON [e]

Écris le son [e] de la bonne façon: er/ez/é/ée/és/ées dans les phrases suivantes.

1. Fatigu ____ de m'attendre, mes amis sont partis sans moi.
2. L'an pass ____, ils auraient été condamn ____ pour vol si mon père n'était pas intervenu.
3. Marie et Lucie auraient pu se prépar ____ davantage avant de se présent ____ à cette entrevue.
4. Exaspér ____ d'entendre cri ___ Thomas, elles sont all ____ cherch ____ sa grand-mère.
5. Nous allons enfin vous donn ____ ce que vous exig ____ depuis si longtemps.
6. Entr ____ ici si vous ne voulez pas vous faire mouill ____.
7. Etudi ____ juste avant un examen est ce que fait toujours ma soeur.
8. Ils ont voulu vous remerci ____, mais vous n'avez pas accept ____ de les rencontr____.
9. Leurs femmes seront probablement appel ____ à se déplac ____ pour leur travail.
10. A-t-elle regard ____ la robe que Marie a achet ____?
11. Ils leur ont téléphon ____ à trois heures.
12. Les derniers livres que j'ai emprunt ____ étaient tous très bien illustr ____.
13. Elle serait très étonn ____ d'apprendre ce qui s'est pass ____ au cours de la soirée donn ____ en l'honneur du départ du gérant.
14. Ces disques, je les ai déjà écout ____, alors je vais emprunt ____ celui-ci.
15. Puisque les autos ont été stationn ____ dans un endroit interdit, nous devrons les remorquer.

_____ bonnes réponses sur 30

NOM: _____

POST-TEST SUR LES TEMPS DU PASSÉ

Mettez ce texte au passé.

FRANCE écrit à MIMI.

Chère Mimi,

Je vais te raconter le voyage que ma soeur et moi (faire) _____ à Washington, la semaine dernière. Nous y (rester) _____ une semaine complète parce que nous (accumuler) _____ une dizaine de jours en temps supplémentaire, au bureau.

Nous (partir) _____ tôt samedi matin avec une auto que nous (louer) _____ la veille. Le soleil (briller) _____ et Marie et moi (être) _____ en pleine forme. Le voyage (s'annoncer) _____ donc très bien. Nous (rouler) _____ sans nous arrêter jusqu'à Boston. Après que nous y (prendre) _____ notre dîner, il (commencer)_____ à pleuvoir. C'était très dangereux, car nous (voir) _____ très mal la route.

Heureusement! il (ne pleuvoir) _____ que quelques minutes, mais un peu plus loin, une autre surprise nous (attendre) _____: nous (devoir) _____ faire un détour sur un mauvais chemin de terre à cause d'une route en réparation. Si nous (savoir) _____ cela plus tôt, nous aurions emprunté un autre chemin. Finalement, nous (arriver) _____ à destination.

Nous (coucher) _____ à Washington même dans un hôtel où nous (réserver) _____ une chambre. Nous (passer) _____ quatre jours à visiter et trois jours, à nous reposer. Il (faire) _____ beau pendant 6 jours, et la seule journée où il (pleuvoir) _____, la pluie ne (durer) _____ que deux heures.

La quatrième journée de notre voyage, on se (séparer) _____ pour pouvoir visiter les choses qu'on (décider) _____ de visiter seule. Je (aller) _____ visiter un musée dont me (parler) _____ mes professeurs, et ma soeur (voir) _____ un film dont elle (entendre) _____ parler.

Excuse-moi, Mimi, je (vouloir) _____ te raconter tout mon voyage, mais ma soeur vient juste d'arriver.

A bientôt, France

NOM: _____

POST-TEST SUR LES PRONOMS RELATIFS

Utilise le pronom relatif qui convient.
Une préposition peut aussi être requise (à, de, pour, sans, etc.).

1. Le jour _____ il m'a dit cela, je lui ai pardonné.
2. Elle porte un chapeau _____ la forme me plaît beaucoup.
3. Les enfants _____ te dérangent sont ceux du voisin.
4. Les desserts au lait sont ceux _____ je suis fou.
5. Les gens _____ j'ai vus sont des touristes.
6. Les personnes _____ on aime le sentent presque toujours.
7. Elle a refusé une récompense _____ elle n'était pas digne.
8. Je comprends ceux _____ refusent de faire ce genre de travail.
9. L'endroit _____ il mange tous les jours est réputé pour son excellente cuisine.
10. La raison _____ je t'écris cette lettre s'explique facilement.

NOM: _____

POST-TEST SUR LA PONCTUATION

Ponctue correctement le texte suivant.

Chère Marie

Je suis présentement dans les préparatifs des Fêtes et je t'assure que je n'ai pas une minute à moi. Voici ce que j'ai à faire

Tout d'abord je dois acheter plusieurs cadeaux car ma liste est longue. Comme tu le sais nous avons une grande famille et même si nous pigeons chacun un nom nous achetons toujours des cadeaux à tous les enfants de la famille. Heureusement j'aime magasiner. Je vais acheter des livres des jeux éducatifs et des poupées.

Après les achats de cadeaux je dois préparer des plats que je congélerai ensuite des quiches des pâtés des desserts ....J'attends de la visite pour le Réveillon. Nous serons quinze à la table. Quelle table me diras-tu.

En plus de tout cela je dois étudier puisque j'ai eu la brillante idée de m'inscrire à trois cours ce semestre-ci des cours qui demandent beaucoup de par coeur bien sûr.

Malgré tout ce pain sur la planche je vais très bien et j'ai hâte de te voir.

Je t'attends. Julie

Appendice K

LES QUESTIONNAIRES

QUESTIONNAIRE POUR IDENTIFIER LES ÉTUDIANT(E)S DE 323

Hiver 1989

1. Nom _____

2. Age _____

3. Lieu d'origine _____

4. Collégial 1, 2 ou 3 ___

5. Pourquoi as-tu pris le cours français 323?
   Tu peux choisir plusieurs réponses, mais tu les numérotes par ordre d'importance.
   a) parce que je veux améliorer mon français écrit _____
   b) parce qu'il rentrait dans l'horaire _____
   c) parce que je suis obligé(e) de le prendre _____
   d) parce que j'avais entendu parler du professeur _____
   e) parce qu'il n'y avait plus d'autres choix de cours _____
   f) autre, précise _____

6. As-tu pris le cours français 303 à St-Lawrence? _____
   L'as-tu réussi? ___

7. Études: Encercle les chiffres qui conviennent:

	en français	en anglais
Études primaires	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
Études secondaires	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5 6

8. Études secondaires l'école _____

9. Parents: Fais un X à l'endroit qui identifie le mieux tes parents.

	origine anglophone	origine francophone
Mère		
Père		

	(à l'écrit):	excellent	très bon	assez bon	bon	mauvais
Mère						
Père						

10. Encercle ce qui répond à la question.

Scolarité du père: études primaires secondaires collégiales universitaires

Scolarité de la mère: études primaires secondaires collégiales universitaires

11. Questions sur la révision de texte:
Tu réponds aux questions suivantes au meilleur de ta connaissance.

La révision d'un texte est la relecture du brouillon dans le but d'améliorer le texte. Elle peut se faire en cours de rédaction, c'est à dire après une phrase ou après un paragraphe; elle peut aussi se faire à la fin de la rédaction du brouillon.

a. **Quelle importance accordes-tu au fait de bien écrire en français?**
Encercle la réponse qui convient le mieux.

a. beaucoup d'importance
b. de l'importance
c. pas beaucoup d'importance
d. pas d'importance du tout

b. **Quand révises-tu ton texte brouillon?**
Tu mets un X dans la cas appropriée.

	toujours	souvent	rarement	jamais
a) après une phrase				
b) après un paragraphe				
c) à la fin du texte				

c. **Quel temps accordes-tu globalement à la révision finale de ton brouillon (pour un texte de 200 mots = 2 pages à double interligne)?**
Encercle la réponse qui représente davantage ta réalité.

a) 0 - 5 minutes
b) 6 -10 minutes
c) 11-15 minutes
d) 16-20 minutes
e) plus de 20 minutes

d. **Donne ton appréciation sur les énoncés suivants en mettant un X à l'endroit qui convient le mieux:**

	très vrai	plus ou moins vrai	pas du tout vrai
a. Réviser son texte est important pour avoir un texte bien écrit			
b. J'aime écrire en anglais (lettres, etc)			
c. J'aime écrire en français (lettres, etc)			
d. J'aime réviser mon texte.			

e. **Réponds aux questions de la page suivante en mettant un X à l'endroit qui convient le mieux.**

	toujours	souvent	parfois	rarement	jamais
a. Je prends le temps nécessaire à une bonne révision.					
b. Je suis sûr(e) que le texte que je remets ne contient presque plus d'erreur.					
c. J'utilise une méthode précise pour réviser mon texte.					
d. Je relis mon texte plus d'une fois lorsque je révise.					
e. J'ai de la facilité à trouver mes erreurs quand je relis mon texte.					
f. Quand je fais une correction, je suis sûr(e) que le nouveau mot que j'écris est correct.					
g. Quand je corrige, je change un mot pour un autre parce qu'il sonne mieux.					
h. Quand je corrige, je change un mot pour un autre parce qu'il a l'air moins fou.					
i. Quand je doute d'un mot, je demande l'aide d'une autre personne.					
j. Quand je doute d'un mot, je ne prends pas le temps de le vérifier dans le dictionnaire.					
k. Quand je doute d'un mot, je fais des changements le mot au hasard.					
l. Quand je doute d'un mot, je réfléchis avant de faire un changement pour être sûr(e) qu'il soit bien écrit.					
m. Quand je doute de l'orthographe d'un mot j'utilise le dictionnaire.					
n. Quand je doute d'un verbe, j'utilise le livre de conjugaison.					
o. Quand je doute de l'accord d'un mot, j'utilise la grammaire ou un aide-mémoire grammatical.					
p. Je lis des textes (articles, romans, etc) en français.					

f. **Si tu révises en voulant corriger des erreurs précises, quelles sont ces erreurs?**
Tu peux choisir plusieurs réponses, mais tu les numérotes par ordre d'importance.

a) des mots mal écrits _____
b) des mots de la langue familière _____
c) des mots à l'orthographe anglaise _____
d) des erreurs d'accent _____
e) des erreurs d'accord de verbe _____
f) des erreurs d'accord de nom _____
g) des erreurs d'accord d'adjectif _____
h) des erreurs de structure _____
i) des erreurs de ponctuation _____
j) des idées mal développées _____
k) autre, précise _____

g. **Si tu connais tes faiblesses quand tu écris en français, quelles sont-elles?**

_____

_____

h. **Pourquoi est-ce que tu aimes écrire en français?/**
Pourquoi est-ce que tu n'aimes pas écrire en français?

_____

_____

_____

_____

i. **Pourquoi est-ce que tu aimes réviser? /**
Pourquoi est-ce que tu n'aimes pas réviser?

_____

_____

_____

_____

QUESTIONNAIRE POUR ÉVALUER LA MÉTHODE DE RÉVISION ENSEIGNÉE

NOM: _____

Merci de répondre à ce questionnaire de ton mieux.

1. T'es-tu servi(e) de la méthode de révision enseignée. Pourquoi?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Est-ce que tu te demandais

	toujours	souvent	rarement	jamais
– est-ce le bon mot?	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
– est-il bien écrit?	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
– est-il bien accordé?	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

3. Selon toi, quels sont les avantages de cette méthode?

4. Selon toi, quels sont les inconvénients?

5. Est-ce que tu crois que cette méthode t'a aidé(e) à diminuer le nombre de tes erreurs? Pourquoi?

6. Est-ce que tu te sens plus sûr(e) de toi quand tu écris en français maintenant? Pourquoi?

7. Est-ce que 50 minutes te suffisent pour écrire un texte de 200 mots en ayant le temps de faire une bonne révision? Si non, combien de temps aimerais-tu avoir?

8. Quel temps accordes-tu maintenant à la révision finale de ta composition? *Encercle la réponse.*

   a) 0-5 minutes
   b) 6-10 minutes
   c) 11-15 minutes
   d) 16-20 minutes
   e) plus de 20 minutes

9. Est-ce que tu crois que si tu avais plus de temps tu pourrais arriver à éliminer presque toutes tes erreurs si tu suivais la méthode à la lettre? Pourquoi?

_____

_____

_____

_____

_____

10. Réponds aux question de la page suivante en mettant un X à l'endroit qui convient le mieux.

		toujours	**souvent**	**parfois**	**rarement**	**jamais**
a.	Je prends le temps nécessaire à une bonne révision.					
b.	Je suis sûr(e) que le texte que je remets ne contient presque plus d'erreur.					
c.	J'utilise une méthode précise pour réviser mon texte.					
d.	Je relis mon texte plus d'une fois lorsque je révise.					
e.	J'ai de la facilité à trouver mes erreurs quand je relis mon texte avec la méthode enseignée.					
f.	Quand je fais une correction, je suis sûr(e) que le nouveau mot que j'écris est correct.					
g.	Quand je corrige, je change un mot pour un autre parce qu'il sonne mieux.					
h.	Quand je corrige, je change un mot pour un autre parce qu'il a l'air moins fou.					
i.	Quand je doute d'un mot, je demande l'aide d'une autre personne.					
j.	Quand je doute d'un mot, je ne prends pas le temps de le vérifier dans le dictionnaire.					
k.	Quand je doute d'un mot, je fais des changements dans le mot au hasard.					
l.	Quand je doute d'un mot, je réfléchis avant de faire un changement pour être sûr(e) qu'il soit bien écrit.					
m.	Quand je doute de l'orthographe d'un mot j'utilise le dictionnaire.					
n.	Quand je doute d'un verbe, j'utilise le livre de conjugaison.					
o.	Quand je doute de l'accord d'un mot, j'utilise la grammaire ou un aide-mémoire grammatical.					
p.	Je m'interroge plus qu'au début du semestre sur l'orthographe et sur l'accord des mots.					

Appendice L

MÉTHODE DE CORRECTION DES ERREURS

MODÈLE DE CORRECTION DES ERREURS

J'ai encor **1** fais **2** beaucoup d'erreur **3 4** mais je ne les voient **5** pas quand je relis mon text **6**.

No de l'erreur dans le texte et sur la grille	**Erreur corrigée avec suffisamment de contexte**	**Cause de l'erreur et exemple**
1 (2,6)	encore	Je n'ai pas vérifié le mot dans le dictionnaire Ex. Je vais sûrement faire encore des erreurs, mais pas avec le mot "encore"
2 (2,5)	J'ai encore fait...	J'ai confondu la forme du présent "je fais" avec la forme du participe passé "j'ai fait" Ex. Je ne fais pas assez attention quand j'écris en français je fais et j'ai fait; j'écris et j'ai écrit
3 (3,1)	beaucoup d'erreurs	Je ne pense pas au pluriel quand j'écris. "Beaucoup" est presque toujours suivi d'un nom au pluriel Ex. Beaucoup de jeunes laissent plusieurs fautes dans les textes qu'ils remettent aux professeurs
4 (4,6)	beaucoup d'erreurs, mais	Je ne connais pas les règles de la ponctuation "mais, car, alors, donc" sont généralement précédés d'une virgule Ex. J'ai fait une erreur de virgule, car je ne connaissais pas la règle; maintenant, je n'en ferai plus
5 (2,3)	je ne les vois pas	J'ai accordé le verbe avec le complément plutôt qu'avec le sujet Ex. Je les encourage à aller au parc
6 (2,1)	texte	Je ne me suis pas méfié de l'orthographe anglaise Ex. J'espère que le dernier texte que j'écrirai sera exempt d'erreurs

Appendice M

ANALYSE DE LA RÉGRESSION PROGRESSIVE

Tableau 25

ANALYSE DE LA RÉGRESSION PROGRESSIVE POUR LE POST-TEST 1, *LE TEXTE*

Variable	Coefficient de détermination partiel	Coefficient de détermination global	F	Probabilité du F partiel
Grammaire	0,3649	0,3649	19,5340	0,0001 ***
Prétest total	0,0452	0,4101	2,5301	0,1212
Grammaire	0,4060	0,4060	23,2417	0,0001 ***
Prétest niveaux	0,0286	0,4346	1,6680	0,2055
Prétest global	0,3737	0,3737	20,2882	0,0001 ***
Grammaire	0,1185	0,4922	7,7039	0,0090 **

** significatif à $\alpha = 0,01$
*** significatif à $\alpha = 0,001$

Ce tableau nous indique que dans le cas de l'hypothèse 1 et de l'hypothèse 2, cas où le relevé d'erreurs n'est fait que parmi les 27 que le texte contient, la variable grammaire s'est révélée la seule variable concomitante dont il doit être tenu compte pour le calcul des moyennes ajustées. La variable grammaire pourrait expliquer 36,49% de la variabilité des résultats au post-test, dans le cas des erreurs laissées à tous les niveaux et en expliquer 40,60%, dans le cas des erreurs laissées aux niveaux visés par la stratégie.

Par ailleurs, les tests relatifs au prétest ne sont pas significatifs, la probabilité de F s'élevant à 0,1212 et à 0,2055. Ils n'ont pas un coefficient de détermination assez élevé pour que l'on puisse en tenir compte dans la comparaison entre les post-tests, compte tenu de la variable grammaire déjà retenue. Ils n'expliqueraient, en effet, que 4,52% et 2,86% de la variabilité des résultats au post-test.

Par contre, pour l'hypothèse 3, où le relevé des erreurs s'est effectué dans le texte en entier, les résultats au prétest de même que les résultats en grammaire seront retenus pour le calcul de l'ajustement des moyennes. En effet, pour la variable prétest, la probabilité du F s'élève à 0,0001; elle est donc inférieure au degré de signification fixé (0,05) et même à 0,001. L'hypothèse nulle, c'est-à-dire l'hypothèse que la variable n'a pas un apport significatif, est donc rejetée. Pour la variable grammaire, la probabilité du F calculée est de 0,0090: elle est inférieure au degré de signification 0,01. L'hypothèse nulle est à nouveau rejeté. La grammaire et le prétest sont donc toutes deux retenues comme variables concomitantes. Les résultats au prétest 1 expliqueraient 37,37% de la variabilité des résultats au post-test 1 et les résultats en grammaire en expliqueraient 11,85%, en ce qui a trait aux 27 erreurs contenues dans le texte.

Tableau 26

ANALYSE DE LA RÉGRESSION PROGRESSIVE POUR LE POST-TEST 2, *LA DICTÉE*

Variable	Coefficient de détermination partiel	Coefficient de détermination global	F	Probabilité du F partiel
Prétest total	0,5154	0,5154	34,0290	0,0001 ***
Grammaire	0,1567	0,6721	14,8182	0,0006 ***
Grammaire	0,5423	0,5423	37,9138	0,0001 ***
Prétest niveaux	0,1348	0,6771	12,9379	0,0011 **

** significatif à $\alpha = 0,01$
*** significatif à $\alpha = 0,001$

Ce tableau indique de quelles variables devra tenir compte l'analyse de covariance pour le post-test dictée. Ce tableau indique que, dans les deux cas, la grammaire et les résultats obtenus au prétest seront retenus pour l'analyse de la covariance. Dans le cas de l'ensemble des erreurs, la probabilité de F calculée est de 0,0001, pour le prétest, et de 0,0006, pour la grammaire. Comme la probabilité du F calculée est significative si elle est inférieure à 0,05 et qu'ici, les valeurs sont même inférieures à 0,001, l'hypothèse nulle est donc rejetée.

Tableau 27

ANALYSE DE LA RÉGRESSION PROGRESSIVE POUR LE POST-TEST 3, *LA COMPOSITION DE 50 MINUTES*

Variable	Coefficient de détermination partiel	Coefficient de détermination global	F	Probabilité du F partiel
Grammaire	0,4598	0,4598	28,9405	0,0001 ***
Prétest total	0,0763	0,5362	5,4316	0,0260 *
Grammaire	0,2517	0,2517	11,4388	0,0018 **
Prétest niveaux	0,0203	0,2720	0,9168	0,3453

* significatif à $\alpha = 0,05$
** significatif à $\alpha = 0,01$
*** significatif à $\alpha = 0,001$

L'hypothèse 6 a été vérifiée en tenant compte de la grammaire et des résultats obtenus au prétest. En effet, lorsque la composition est vue globalement, la probabilité du F calculée est inférieure au degré de signification 0,05 pour la grammaire (0,0001) et pour le prétest (0,0260).

Par contre, l'hypothèse 7 n'a été vérifiée qu'en tenant compte de la variable grammaire. La probabilité du F calculée est inférieure au degré de signification 0,05 pour la grammaire (0,0018), donc l'hypothèse nulle est

rejetée. Cependant, la probabilité du F calculée est supérieure au degré de signification pour le prétest (0,3453). Le prétest niveaux ajouté à la grammaire ne s'est donc pas avéré significatif alors que le prétest total l'était.

Dans le cas du nombre total d'erreurs, les coefficients de détermination indiquent que les résultats en grammaire expliquent 45,98% de la variabilité des résultats au post-test tandis que les résultats au prétest en expliquent 7,63%.

Par ailleurs, si on regarde les résultats uniquement aux niveaux visés par la stratégie, les coefficients de détermination nous indiquent que les résultats en grammaire expliquent 25,17% de la variabilité des résultats au post-test et les résultats au prétest en expliquent 2,03%. Comme l'apport des résultats au prétest n'est pas significatif, ils n'ont pas été retenus.

Tableau 28

ANALYSE DE LA RÉGRESSION PROGRESSIVE POUR LE POST-TEST 4,
LA COMPOSITION DE 3 HEURES

Variable	Coefficient de détermination partiel	Coefficient de détermination global	F	Probabilité du F partiel
Post-test 3 total	0,3598	0,3598	19,1112	0,0001 ***
Grammaire	0,0052	0,3650	0,2682	0,6080
Post-test 3 niveaux	0,2703	0,2703	12,5926	0,0012 **
Grammaire	0,0012	0,2715	0,0561	0,8142

** significatif α = 0, 01
*** significatif α = 0, 001

Les résultats indiquent que, pour chacun des cas observés, il ne sera tenu compte que de la variable post-test 3. En effet, dans le cas du post-test 3, la probabilité du F est inférieure au degré de signification 0,05 autant lorsqu'il est tenu compte de l'ensemble des erreurs (0,0001) que des erreurs aux niveaux visés par la stratégie uniquement (0,0012).

Par ailleurs, en ce qui concerne la grammaire, la probabilité du F est supérieure au degré de signification 0,05 autant lorsqu'il est tenu compte de l'ensemble des erreurs (0,6080) que des erreurs aux niveaux visés par la stratégie (0,8142). La variable grammaire n'a donc pas un coefficient de détermination assez élevé pour être retenue.

Appendice N

ANALYSE DE L'HOMOGÉNÉITÉ DES PENTES DE RÉGRESSION

Tableau 29

ANALYSE DE L'HOMOGÉNÉITÉ DES PENTES RÉGRESSION POUR LE POST-TEST 1, *LE TEXTE*

Source de variation	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	Probabilité de F
Covariable total	1				
Groupes	1				
Covariable total x groupes	1	8,3765	8,3765	0,8672	0,359
Erreur	32	309,0886	9,6590		
Total	35	317,4621			
Covariable niveaux	1				
Groupes	1				
Covariable niveaux x groupes	1	0,2617	0,2617	0,0626	0,804
Erreur	32	133,7211	4,1788		
Total	35	133,9828			
Covariables global	2				
Groupes	1				
Covariables global x groupes	2	58,4951	29,2476	2,5900	0,092
Erreur	30	338,7805	11,2927		
Total	35	397,2756			

Il ressort du tableau que pour chacun des cas observés, l'homogénéité des pentes de régression est confirmée. En effet, que nous regardions les groupes quant à leur nombre total d'erreurs sur 27, leur nombre partiel d'erreurs, c'est-à-dire aux niveaux visés par la stratégie ou leur nombre global d'erreurs , quand le texte est vu dans son entier, la probabilité du F associée au terme d'interaction covariables x groupe est plus grande (0,359 - 0,804 - 0,092) que 0,05, donc non significative. Cela nous indique donc que l'impact des covariables sur le post-test est le même d'un groupe à l'autre. L'analyse de la covariance est alors possible.

Tableau 30

ANALYSE DE L'HOMOGÉNÉITÉ DES PENTES DE RÉGRESSION POUR LE POST-TEST 2, *LA DICTÉE*

Source de variation	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	Probabilité du F
Covariables total	2				
Groupes	1				
Covariables total x groupes	2	101,5869	50,7935	1,8306	0,179
Erreur	28	776,9128	27,7469		
Total	33	878,4997			
Covariables niveaux	2				
Groupes	1				
Covariables niveaux x groupes	2	45,1204	22,5602	1,1141	0,342
Erreur	28	133,7211	4,1788		
Total	33	178,8415			

Il ressort du tableau que pour chacun des cas observés, l'homogénéité des pentes de régression est confirmée. En effet, que nous regardions les groupes quant à leur nombre total d'erreurs ou leur nombre partiel d'erreurs, c'est-à-dire aux niveaux visés par la stratégie, la probabilité du F associée au terme d'interaction covariables x groupes est plus grande (0,179 - 0,342) que 0,05. Cela nous indique que l'impact des deux covariables sur le post test est le même d'un groupe à l'autre; l'hypothèse nulle d'homogénéité des pentes est donc retenue et l'analyse de la covariance est alors possible.

Tableau 31

ANALYSE DE L'HOMOGÉNÉITÉ DES PENTES DE RÉGRESSION POUR LE POST-TEST 3, *LA COMPOSITION DE 50 MINUTES*

Source de variation	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	Probabilité du F
Covariables total	2				
Groupes	1				
Covariables total x groupes	2	64,0559	32,0280	1,1513	0,330
Erreur	30	834,6001	27,8200		
Total	35	898,6560			
Covariable niveaux	1				
Groupes	1				
Covariable niveaux x groupes	1	65,0288	65,0288	2,1323	0,154
Erreur	32	975,9165	30,5974		
Total	35	1040,9453			

Ce tableau nous indique que, pour chacun des cas observés, l'homogénéité des pentes de régression est confirmée. En effet, que nous regardions les groupes quant à leur nombre total d'erreurs ou leur nombre partiel d'erreurs , c'est-à-dire aux niveaux visés par la stratégie, la probabilité associée à la valeur calculée du F (0,330 - 0,154) est plus grande que 0,05, dans le cas du terme d'interaction. Cela nous indique que les pentes de régression sont homogènes, ce qui rend possible l'analyse de la covariance.

Tableau 32

ANALYSE DE L'HOMOGÉNÉITÉ DES PENTES DE RÉGRESSION POUR LE POST-TEST 4, *LA COMPOSITION DE 3 HEURES*

Source de variation	Degré de liberté	Somme des carrés	Carré moyen	F	Probabilité du F
Covariable total	1				
Groupes	1				
Covariable total x groupes	1	135,8667	135,8667	4,7012	0,033 *
Erreur	32	924,8088	28,9003		
Total	35	1060,6755			
Covariable niveaux	1				
Groupes	1				
Covariable niveaux x groupes	1	35,4480	35,4480	1,2327	0,275
Erreur	32	920,2363	28,7574		
Total	35	955,6843			

* significatif à $\alpha = 0,05$

Dans le cas du post-test 4, l'homogénéité des pentes de régression n'est vérifiée que lorsque la comparaison entre les deux groupes est faite en examinant uniquement les niveaux visés par la stratégie (Prob F = 0,275 > 0,05).

Par contre, lorsque la comparaison est faite globalement, les pentes ne sont pas homogènes (Prob F = 0,003 < 0,05). Cela indique que l'effet de la covariable sur les résultats au post-test 4 n'est pas le même d'un groupe à l'autre. L'analyse de la covariance ne sera donc possible que pour comparer les compositions aux niveaux visés par la stratégie et non globalement.

Appendice O

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES À TOUS LES NIVEAUX DU PRÉTEST ET POST-TEST 1, *LE TEXTE*

Tableau 33

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 1, *LE TEXTE, AU NIVEAU 1*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 1: LE CHOIX DE MOTS						
anglicisme	E	1,00 *	0,00	0,29	0,46	0,54
	C	0,92	0,28	0,69	0,48	0,23
langue parlée	E	0,46	0,51	0,67	0,48	-0,21
	C	0,77	0,44	0,69	0,48	0,08
mot incorr.	E	0,96	0,20	0,21	0,41	0,75
	C	1,00	0,00	0,85	0,38	0,15
auxiliaire	E	0,63	0,49	0,83	0,38	-0,20
	C	0,69	0,48	0,69	0,48	0,00
préposition	E	0,83	0,38	0,17	0,38	0,66
	C	0,77	0,44	0,08	0,28	0,69
article	E	0,67	0,48	0,08	0,28	0,59
	C	0,62	0,51	0,00	0,00	0,62

* Cela veut dire que 100% des sujets ont fait une erreur à ce niveau puisqu'il n'y avait qu'une erreur d'anglicisme dans le texte. Il n'y avait qu'une erreur à chacun des autres éléments de ce niveau. La moyenne d'erreurs nous indique donc aussi le pourcentage de sujets qui ont fait l'erreur.

Tableau 34

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 1, *LE TEXTE, AU NIVEAU 2*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 2: L'ORTHOGRAPHE						
ortho	E	1,21	0,83	0,13	0,34	1,08
anglaise*	C	1,31	0,63	0,38	0,65	0,93
accent	E	0,25	0,44	0,00	0,00	0,25
	C	0,31	0,48	0,08	0,28	0,23
homophone	E	0,54	0,51	0,25	0,44	0,10
	C	0,62	0,51	0,31	0,48	0,31
[e]	E	0,25	0,44	0,50	0,51	-0,26
	C	0,62	0,26	0,77	0,44	-0,15
conjugaison	E	0,79	0,41	0,33	0,48	0,46
	C	0,77	0,44	0,46	0,52	0,31
usage	E	0,88	0,34	0,00	0,00	0,88
	C	1,00	0,00	0,00	0,00	1,00

* Il n'y a que dans ce cas où l'on trouve deux erreurs.

Tableau 35

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 1, *LE TEXTE, AU NIVEAU 3*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 3: L'ACCORD DU MOT						
nom	E	0,04	0,20	0,04	0,20	0,00
	C	0,08	0,28	0,08	0,28	0,00
adjectif	E	0,54	0,59	0,54	0,72	0,00
	C	0,92	0,76	0,62	0,65	0,30
verbe *	E	0,25	0,44	0,29	0,46	-0,04
	C	0,08	0,28	0,38	0,51	-0,30
participe	E	1,71	0,55	0,83	0,64	0,88
passé	C	1,69	0,75	0,77	0,83	0,92

* Il n'y a que dans ce cas où l'on trouve une erreur. Dans les autres cas, il y a toujours 2 erreurs dans le texte.

Tableau 36

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 1, *LE TEXTE, AU NIVEAU 4*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 4: LA STRUCTURE ET LA PONCTUATION						
négation	E	0,71	0,46	0,13	0,34	0,58
	C	0,54	0,52	0,15	0,38	0,39
mot omis	E	0,96	0,20	0,33	0,48	0,63
	C	0,77	0,44	0,38	0,51	0,39
interrogation	E	0,96	0,20	0,25	0,44	0,52
indirecte	C	0,92	0,28	0,31	0,48	0,61
structure *	E	1,63	0,49	1,08	0,78	0,55
	C	1,77	0,44	1,23	0,73	0,54
ponctuation *	E	2,00	0,00	1,21	0,72	0,79
	C	2,00	0,00	1,00	0,82	1,00

* Il y a deux erreurs de ce genre dans le texte. Dans les autres cas, il y en a toujours une seule.

Appendice P

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES À TOUS LES NIVEAUX AU PRÉTEST ET POST-TEST 2, *LA DICTÉE*

Tableau 37

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 2, *LA DICTÉE, AU NIVEAU 1*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		Progrès
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
NIVEAU 1: LE CHOIX DE MOTS						
mot incorr.	E	0,64	0,79	0,00	0,00	0,64
	C	2,71	5,06	0,46	0,97	2,25
auxiliaire	E	0,36	0,58	0,09	0,29	0,27
	C	0,29	0,73	0,00	0,00	0,29
pronom	E	0,77	0,81	0,35	0,93	0,42
	C	1,71	3,20	0,54	0,78	1,17
article	E	0,09	0,29	0,09	0,29	0,00
	C	0,29	0,61	0,00	0,00	0,29

Tableau 38

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 2, *LA DICTÉE, AU NIVEAU 2*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 2: L'ORTHOGRAPHE						
ortho anglaise	E	0,59	0,73	1,13	2,74	-0,54
	C	0,43	0,85	0,31	0,63	0,12
accent	E	2,09	1,63	1,91	4,56	0,18
	C	2,15	2,19	1,00	1,22	1,15
homophone	E	2,82	1,99	1,83	4,30	0,99
	C	3,31	2,46	1,38	1,80	1,93
[e]	E	3,23	1,85	2,70	6,38	0,53
	C	3,00	2,12	1,00	1,08	2,00
conjugaison	E	1,36	1,18	2,30	5,29	-0,94
	C	1,62	0,65	0,92	0,64	0,70
usage	E	4,18	1,99	5,48	12,48	-1,30
	C	5,00	2,86	2,54	2,85	2,46

Tableau 39

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 2, *LA DICTÉE, AUX NIVEAUX 3 ET 4*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 3: L'ACCORD DU MOT						
nom	E	1,23	1,08	0,96	2,29	0,27
	C	0,69	0,95	0,46	0,52	0,23
adjectif	E	4,00	1,38	2,74	6,30	1,26
	C	4,46	1,85	1,54	1,51	2,92
verbe *	E	2,86	1,52	3,22	7,27	-0,36
	C	3,62	1,56	1,69	1,38	1,93
participe passé	E	2,64	2,64	3,04	6,85	-0,40
	C	3,31	1,65	1,54	1,51	1,77
NIVEAU 4: LA STRUCTURE ET LA PONCTUATION						
mot omis	E	0,36	0,93	0,00	0,00	0,36
	C	0,15	0,55	0,00	0,00	0,15
ponctuation *	E	4,55	2,66	5,91	13,28	-1,36
	C	5,08	2,33	2,62	2,32	2,46

Appendice 9

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES À TOUS LES NIVEAUX AU PRÉTEST ET POST-TEST 3, *LA COMPOSITION DE 50 MINUTES*

Tableau 40

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 3, *LA COMPOSITION, AU NIVEAU 1*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 1: LE CHOIX DE MOTS						
anglicisme	E	0,48	0,51	0,30	0,76	0,18
	C	0,85	0,90	0,31	0,63	0,54
langue parlée	E	0,09	0,29	0,13	0,34	-0,04
	C	0,00	0,00	0,15	0,55	-0,15
mot incorr.	E	1,00	1,04	0,74	0,86	0,26
	C	1,31	1,32	0,85	1,28	0,46
auxiliaire	E	0,13	0,46	0,17	0,49	-0,04
	C	0,00	0,00	0,31	0,63	-0,31
préposition	E	0,96	1,15	1,00	1,21	-0,04
	C	1,85	2,03	1,31	1,32	0,54
pronom	E	0,74	0,96	0,96	1,11	-0,22
	C	0,38	0,51	0,77	0,93	-0,35
article	E	1,96	1,66	1,43	1,16	0,53
	C	2,08	1,85	2,00	2,86	0,08

Tableau 41

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 3, *LA COMPOSITION, AU NIVEAU 2*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 2: L'ORTHOGRAPHE						
ortho anglaise*	E	0,52	0,79	0,04	0,21	0,48
	C	0,62	1,19	0,85	0,28	-0,23
accent	E	2,35	1,67	1,04	1,15	1,31
	C	1,77	0,83	0,46	1,14	1,31
homophone	E	1,22	1,17	0,70	1,55	0,52
	C	1,08	1,26	0,23	0,66	0,85
[e]	E	0,78	1,41	0,39	0,50	0,39
	C	0,46	0,66	0,38	0,44	0,08
conjugaison	E	0,91	1,00	0,43	1,04	0,48
	C	1,15	1,21	3,62	0,87	-2,45
usage	E	5,52	2,63	2,48	1,62	3,04
	C	2,77	1,64	3,62	3,07	-0,85

Tableau 42

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 3, *LA COMPOSITION, AU NIVEAU 3*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 3: L'ACCORD DU MOT						
nom	E	1,54	2,48	1,26	1,76	0,39
	C	1,08	1,85	0,69	0,75	0,39
adjectif	E	3,17	2,51	1,74	1,57	1,48
	C	2,77	2,52	2,31	2,59	0,46
verbe	E	1,21	1,25	0,91	0,79	0,30
	C	1,15	1,14	1,23	1,36	-0,06
participe passé	E	0,38	0,71	0,52	1,12	-0,13
	C	0,85	1,14	0,38	0,65	0,47

Tableau 43

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU PRÉTEST ET POST-TEST 3, *LA COMPOSITION, AU NIVEAU 4*

	Groupe	PRÉTEST		POST-TEST		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 4: LA STRUCTURE ET LA PONCTUATION						
négation	E	0,46	1,02	0,00	0,00	0,46
	C	0,31	0,48	0,15	0,38	0,16
mot omis	E	0,46	0,78	0,74	1,25	-0,28
	C	0,31	0,63	0,62	0,77	-0,31
interrogation indirecte	E	0,00	0,00	0,04	0,21	-0,04
	C	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
structure	E	1,38	1,76	1,65	1,37	-0,22
	C	1,31	0,95	1,62	2,06	-0,31
ponctuation	E	5,50	2,86	2,52	2,15	2,87
	C	5,08	3,68	2,77	2,31	2,31

Appendice R

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES À TOUS LES NIVEAUX AUX POST-TEST 3 ET 4, *LA COMPOSITION*

Tableau 44

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU POST-TEST 3 ET 4, *LA COMPOSITION*, AU NIVEAU 1

	Groupe	POST-TEST 3		POST-TEST 4		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 1: LE CHOIX DE MOTS						
anglicisme	E	0,30	0,76	0,29	0,46	0,01
	C	0,31	0,63	0,31	0,48	0,00
langue parlée	E	0,13	0,34	0,04	0,20	0,09
	C	0,15	0,55	0,23	0,44	-0,08
mot incorr.	E	0,74	0,86	1,04	1,12	-0,30
	C	0,85	1,28	1,85	1,57	-1,00
auxiliaire	E	0,17	0,49	0,00	0,00	0,17
	C	0,31	0,63	0,38	0,65	-0,07
préposition	E	1,00	1,21	1,04	1,30	-0,04
	C	1,31	1,32	1,62	1,80	-0,31
pronom	E	0,96	1,11	0,71	0,91	0,25
	C	0,77	0,93	1,23	1,24	-0,46
article	E	1,43	1,16	1,08	1,28	0,3
	C	2,00	2,86	1,00	0,91	1,00

Tableau 45

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU POST-TEST 3 ET 4, *LA COMPOSITION, AU NIVEAU 2*

	Groupe	POST-TEST 3		POST-TEST 4		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 2: L'ORTHOGRAPHE						
ortho anglaise*	E	0,04	0,21	0,17	0,48	-0,13
	C	0,85	0,28	0,08	0,28	0,78
accent	E	1,04	1,15	0,54	0,98	0,50
	C	0,46	1,14	0,31	0,63	0,15
homophone	E	0,70	1,55	0,42	0,78	0,30
	C	0,23	0,66	0,38	0,65	-0,15
{e}	E	0,39	0,50	0,42	0,88	-0,03
	C	0,38	0,44	0,46	0,66	-0,08
conjugaison	E	0,43	1,04	0,29	0,62	0,14
	C	3,62	0,87	0,38	0,65	3,24
usage	E	2,48	1,62	1,71	1,65	1,48
	C	3,62	3,07	1,54	1,45	2,08

Tableau 46

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU POST-TEST 3 ET 4, *LA COMPOSITION, AU NIVEAU 3*

	Groupe	POST-TEST 3		POST-TEST 4		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 3: L'ACCORD DU MOT						
nom	E	1,26	1,76	0,75	1,36	0,51
	C	0,69	0,75	0,23	0,44	0,46
adjectif	E	1,74	1,57	1,13	0,96	0,61
	C	2,31	2,59	1,54	1,05	0,77
verbe	E	0,91	0,79	0,96	1,40	-0,05
	C	1,23	1,36	0,62	1,12	0,61
participe passé	E	0,52	1,12	0,08	0,28	0,50
	C	0,38	0,65	0,23	0,60	0,15

Tableau 47

MOYENNE DES ERREURS ET ÉCART-TYPE POUR CHACUNE DES CATÉGORIES DU POST-TEST 3 ET 4, *LA COMPOSITION, AU NIVEAU 4*

	Groupe	POST-TEST 3		POST-TEST 4		
		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Progrès
NIVEAU 4: LA STRUCTURE ET LA PONCTUATION						
négation	E	0,00	0,00	0,25	0,53	-0,25
	C	0,15	0,38	0,38	0,65	-0,23
mot omis	E	0,74	1,25	0,71	1,12	0,03
	C	0,62	0,77	0,62	0,77	0,00
interrogation	E	0,04	0,21	0,00	0,00	0,04
indirecte	C	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
structure	E	1,65	1,37	1,46	1,41	0,19
	C	1,62	2,06	1,77	1,64	-0,15
ponctuation	E	2,52	2,15	2,21	1,74	0,31
	C	2,77	2,31	2,62	1,89	0,15

Appendice S

COMPTE-TENDU DES COMMENTAIRES DES UTILISATEURS

1. L'utilisation de la stratégie

Tous les étudiants du groupe expérimental ont répondu avoir utilisé la stratégie enseignée. La raison qui revenait le plus souvent est qu'elle leur permettait d'améliorer leur français écrit en les aidant à détecter et à corriger leurs erreurs. Voici quelques-uns des commentaires exprimés: *"Ça m'a montré les erreurs que je faisais et comment les corriger. - C'est une très bonne et très facile façon de corriger nos compositions. - Ça m'évite de faire des erreurs et ça m'aide à bien analyser la phrase. - C'est une méthode qui fonctionne très bien et j'ai reçu de bons résultats."*

— les avantages:

L'avantage qui a été mentionné par tous les sujets a été la réduction du nombre d'erreurs dans un texte. Certains sujets ont donné les raisons pour lesquelles la stratégie leur permettait de diminuer le nombre de leurs erreurs: une plus grande attention aux mots, une meilleure réflexion, le fait d'apprendre à douter davantage, de se poser les bonnes questions et le fait de s'arrêter sur tous les mots en sont les principales. Ils se sont exprimés ainsi sur les avantages de la stratégie: *" On apprend mieux et plus . - Elle est facile à utiliser. - Elle nous donne la chance de bien penser à ce qu'on écrit, on est plus prudent et on peut mieux comrendre nos erreurs. - On se pose les bonnes questions, alors on trouve plus d'erreurs et on fait moins de fautes. - On peut éviter les erreurs stupides. On révise tout."*

— les inconvénients:

Le fait que la stratégie exige beaucoup de temps est l'inconvénient qui est revenu les plus souvent: il a été mentionné par 91,30% des utilisateurs. Certains (8,69%) ont dit que cela devient "ennuyant" de toujours se poser les mêmes questions. D'autres (8,69%) ont parlé du facteur temps surtout pour le commencement de l'utilisation de la stratégie. Voici le commentaire fait par l'une des utilisatrices: *"Ça prend du temps à faire, mais les résultats valent le temps que ça prend."* Nous pouvons sans doute supposer qu'avec la pratique, ce temps pourrait diminuer.

2. Le temps accordé à la révision finale:

L'un des sujets a aussi avoué n'avoir jamais mis autant de temps pour réviser un texte. En comparant les réponses sur le temps de révision au premier questionnaire, passé au début du semestre, avant que la stratégie ne leur soit enseignée, et celles au dernier questionnaire, nous constatons que cette affirmation s'est avérée vrai pour l'ensemble des sujets . Voici la comparaison:

	Avant l'utilisation de la stratégie	**Avec l'utilisation de la stratégie**
0-15 minutes	09,1%	0%
6-10 minutes	18,2%	0%
11-15 minutes	45,5%	13%
16-20 minutes	3,6%	17,4%
plus de 20 minutes	13,6%	69,6%

Si 72,8% des sujets disent accorder entre 0 et 15 minutes à la révision finale de leur composition avant que la stratégie ne leur ait été enseignée, 87% des sujets disent accorder plus de 16 minutes à la révision finale

de leur composition avec l'utilisation de la stratégie. Cela ne fait que confirmer les résultats obtenus par les chercheurs antérieurs: les sujets à qui une stratégie a été enseignée accordent plus de temps à la révision que ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

Nous croyons que la stratégie de révision leur a fait changé leur vision du processus de révision à l'intérieur du processus rédactionnel. Si la majorité d'entre eux ne lui donnait pas une place importante avant d'avoir reçu l'enseignement de la stratégie, après, elle n'hésite pas à lui accorder une forte proportion du temps alloué à la rédaction. La révision est sans doute vue comme partie intégrante du processus rédactionnel et non plus comme une dernière lecture rapide pour se rassurer sur le texte. Le pourcentage d'erreurs corrigées par les sujets avant et après l'utilisation de la stratégie confirme cela.

3. Le questionnement par niveau

Sur la façon d'utiliser la stratégie, nous avons obtenu les renseignements qui suivent.

Le niveau 1 est le niveau le plus négligé par les utilisateurs. Il n'est donc pas surprenant que ce soit à ce niveau qu'il y ait le moins de progrès. En effet, 39,13% des sujets se demandent toujours si le mot utilisé est le bon, 39,13% se le demandent souvent et 21,73%, rarement. Les niveaux 2 et 3 sont utilisés de la même façon: 60,86% des utilisateurs se demandent toujours si le mot est bien écrit et bien accordé et 39,13% se le demandent souvent.

4. La détection des erreurs

Nous avons voulu savoir s'il semblait aux étudiants que la stratégie enseignée leur facilitait la détection des erreurs. Pour avoir cette information, nous nous sommes servie de la question e, à la page 3 du premier questionnaire et des questions e et p, à la page 3 du deuxième questionnaire. Voici les réponses obtenues:

Alors qu'au début du semestre, seulement 31,81% des étudiants éprouvaient de la facilité - toujours ou souvent - à détecter leurs erreurs lors de la révision finale, avec l'utilisation de la stratégie, 82,61% des étudiants disent avoir plus de facilité - toujours ou souvent - à les détecter. De plus, 78,26% des étudiants affirment s'interroger plus qu'au début du semestre - toujours ou souvent - sur l'orthographe et l'accord des mots.

Aux dires des utilisateurs de la stratégie, il semblerait donc que la stratégie d'autoquestionnement enseignée facilite la détection des erreurs.

5. La correction des erreurs

Nous avons aussi voulu savoir si la stratégie enseignée avait modifié le fonctionnement stratégique des étudiants lors de la correction des erreurs. En effet, la stratégie incitait les étudiants à ne modifier le mot erroné que lorsqu'il y avait assurance d'une meilleure réponse. Si tel n'était pas le cas, le mot ne devait pas être changé. La stratégie privilégiait les outils d'aide comme le dictionnaire, l'aide-mémoire grammatical et le livre de conjugaison pour trouver une réponse adéquate aux questions posées plutôt que les justifications esthétiques comme "ça sonne mieux" ou "ça a l'air moins fou" ou l'aide d'une personne. Pour avoir cette information, nous nous sommes servie des questions f à o, à la page 3 des deux questionnaires. Nous présenterons les informations recueillies sous forme de tableau pour mieux visualiser les progrès obtenus.

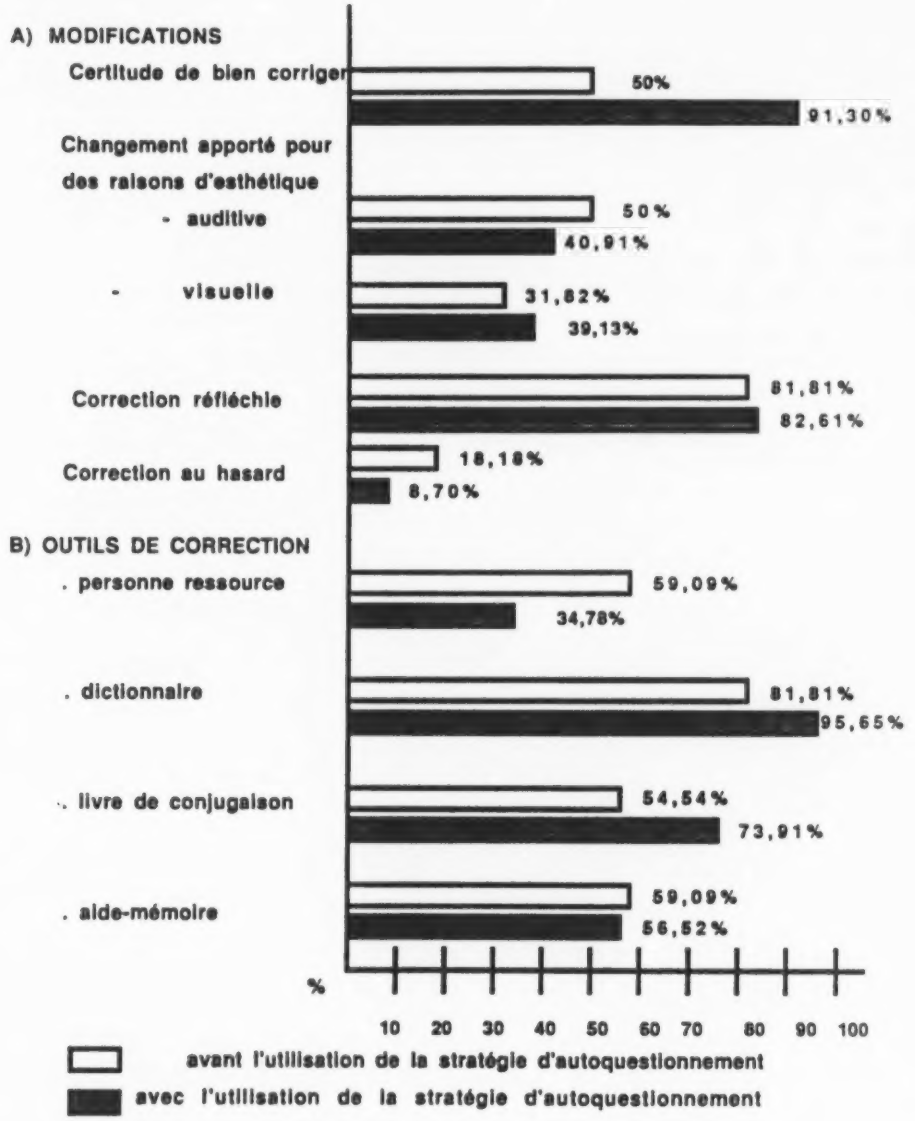
L'histogramme présenté à la figure 14 est divisé en deux grandes sections: les modifications et les aides extérieures. Chaque section a des sous-sections qui rapportent les informations données par le questionnaire.

Afin de faire ressortir la régression ou le progrès observé, nous avons donné le pourcentage de sujets qui ont répondu toujours ou souvent à chacun des points mentionnés avant et après l'utilisation de la stratégie.

La première section, les modifications apportées au texte, nous apprend que les sujets qui révisent ont davantage l'assurance de bien corriger leurs erreurs avec la stratégie. Avant d'utiliser la stratégie, 50% d'entre eux ont répondu être toujours ou souvent sûrs que le nouveau mot qu'ils écrivaient était correct; avec la stratégie, ce pourcentage est passé à 91,30%. Sans doute qu'ils ont l'impression, grâce au questionnement, de maîtriser davantage le processus de révision: ils sentent qu'ils détectent mieux les erreurs et ils utilisent davantage les outils pour les corriger.

Figure 14

HISTOGRAMME DES RÉPONSES DES UTILISATEURS À LA STRATÉGIE



Les utilisateurs disent que les changements qu'ils apportent au texte sont moins attribuables au hasard qu'avant d'utiliser la stratégie. Avant la stratégie, 18,18% d'entre eux apportaient des changements au texte au hasard et 81,81% faisaient des corrections réfléchies. Avec la stratégie, 8,70% disent faire toujours ou souvent des corrections au hasard et 82,61 disent que leurs corrections sont le fruit de la réflexion.

Cependant, si les raisons d'esthétique auditive justifient moins les changements apportés aux mots par les utilisateurs de la stratégie (40,91% par rapport à 50% au début), les justifications d'esthétique visuelle augmentent. En effet, alors que 31,82% d'entre eux disaient, au début du semestre, faire des changements dans un mot parce qu'il "avait l'air moins fou", avec l'utilisation de la stratégie, ce pourcentage est passé à 39,13%. Cela semble aller en contradiction avec la correction réfléchie observée précédemment. C'est le seul cas où l'on peut parler de régression, si on peut dire, avec l'utilisation de la stratégie.

La deuxième section, les outils de correction, fait ressortir une plus grande utilisation des outils proposés à l'exception des personnes et de l'aide-mémoire grammatical. Ces exceptions ne sont cependant pas nécessairement une régression si on tient compte du contexte.

En effet, il n'avait pas été recommandé aux sujets d'utiliser l'aide d'une personne pour corriger les erreurs détectées. La raison en est bien simple: très souvent, les étudiants ont tendance à demander l'aide d'une personne qui n'en sait pas plus qu'eux en français de sorte qu'ils remplacent alors une forme erronée par une autre forme erronée. Les sujets du groupe expérimental avaient donc été invités à modifier ce comportement et à utiliser davantage des outils fiables comme le dictionnaire, le livre de conjugaisons et l'aide-mémoire grammatical. La diminution du pourcentage de sujets à avoir recours à une personne pour corriger leurs erreurs peut donc être considérée comme une amélioration dans leur stratégie de correction. Si 59,09% des sujets, au début, comptaient sur une personne pour corriger leurs erreurs, seulement 34,78% des sujets s'y fiaient avec l'utilisation de la stratégie. Ils ont peut-être une plus grande confiance en eux-mêmes et si tel n'est pas le cas, ils ont sans doute compris que demander de l'aide à une personne qui n'est pas sûre de son français n'est pas une bonne source de correction.

Comme nous pouvons nous y attendre, puisqu'ils font moins référence à une personne, ils utilisent plus le dictionnaire et le livre de conjugaisons qu'au début du semestre. Si 81,81% d'entre eux utilisaient toujours ou souvent le dictionnaire pour corriger leurs erreurs d'orthographe, ce pourcentage est passé à 95,65% avec la stratégie. Presque tous les sujets s'en servent donc comme outil de référence. Par ailleurs, le livre de conjugaisons qui était utilisé par 54,54% des étudiants qui doutaient d'un verbe, avant l'enseignement de la stratégie, a servi à 73,91% des étudiants, avec la stratégie. Cet outil de référence a donc eu une augmentation de 19,37% d'utilisateurs.

Par contre, l'aide-mémoire a perdu 2, 57% de ses utilisateurs en passant de 59,09% d'étudiants qui l'utilisaient lorsqu'ils doutaient d'un accord à 56,52%, avec l'utilisation de la stratégie. Cette diminution pourrait s'expliquer par le fait que les sujets voyaient certaines règles de grammaire comme l'accord du verbe avec le sujet, l'accord du participe passé, dans le cours de *Français 323*. Leurs nouvelles connaissances leur donnaient peut-être une assurance qui ne les amenait pas à utiliser l'aide-mémoire. Ils allaient sans doute davantage chercher leurs réponses dans leur mémoire plutôt que dans les outils extérieurs.

Nous ajouterons une dernière information qui touche et la détection des erreurs et la correction sur la relecture du texte lors de la révision finale. Avant l'utilisation de la stratégie, 70% des sujets relisaient souvent ou toujours leur texte plus d'une fois; avec l'utilisation de la stratégie, ce pourcentage passe à 91%. L'importance de la révision dans le processus rédactionnel semble avoir été comprise d'un grand nombre, non seulement verbalement mais aussi dans les faits.

6. L'attitude face à l'écrit

Nous pouvons croire que les étudiants qui ont utilisé la stratégie et qui font moins d'erreurs dans leurs textes ont acquis une certaine assurance face à leur écrit. Leur perception d'écrivant devrait avoir changé. Pour obtenir cette information, nous nous sommes servie de la question 6 du deuxième questionnaire.

Seulement 8,69% ont avoué ne pas être plus sûrs d'eux qu'au début de l'année lorsqu'ils écrivent en français parce qu'ils font encore des erreurs. La très grande majorité semble donc avoir acquis une certaine confiance pour écrire en français. La raison principale de cette assurance trouve sa source dans la stratégie de révision: ils savent maintenant comment réviser, c'est-à-dire comment trouver leurs erreurs et les corriger. Il n'y a qu'un sujet qui a attribué son assurance à la connaissance des règles de grammaire.

Les réponses des sujets qui ont utilisé la stratégie viennent confirmer ce que leurs performances écrites avaient montré: les utilisateurs de la stratégie révisent davantage et mieux que ceux à qui elle n'a pas été enseignée.

Ces résultats nous portent donc à croire que l'enseignement d'une stratégie de révision de texte est utile aux sujets écrivants faibles puisqu'elle les aide à diminuer le nombre de leurs erreurs plus que s'ils ne l'avaient pas eue et elle leur donne une certaine confiance face à l'écrit.

Bibliographie

ANDERSON, B. F. (1980). *The Complete Thinker. A Handbook of Techniques for Creative and Critical Problem Solving*. New Jersey: Prentice-Hall.

ANDERSON, J. R. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review, 89*, 369-406.

——— (1981). *Cognitive Skills and Their Acquisition*. Hillsdale. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

——— (1980). *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.

AUBRET, J. (1980). *Contenus de formation à l'école élémentaire. Cycle moyen*. Paris: CNDP.

BACH, P. (1987). Écrire pour maîtriser l'écrit. *Enjeux, 11*, numéro spécial: Écrire, disent-ils, 69-84.

BARRS, M. (1983). The New Orthodoxy about Writing: Confusing Process and Pedagogy. *Language Arts, 60* (7), 829-840.

BARNETT, M.A. (1989). Writing as a Process, *The French Review, 63* (1), 31-44.

BARTLETT, E. J. (1982). Learning to Revise: Some Component Processes. *In* M. NYSTRAND, (Ed), *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press.

BEACH, R. (1979). The Effects of Between-Draft Teacher Evaluation Versus Student Self-Evaluation on High School Students' Revising of Rough Drafts. *Research in the Teaching of English, 13*, 11-119.

——— (1976). Self-Evaluation Strategies of Extensive Revisers and Non-Revisers. *College Composition and Communication*, 27, 160-164.

BEAULIEU, G., BOURGEAU, J.-P. et PAQUIN, M. (1978). *Consolidation des acquis en français écrit. Suggestions méthodologiques*. Montréal: Collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx.

——— (1977). *Les erreurs les plus fréquentes en français écrit au collégial*. Montréal: Collèges Bois-de-Boulogne et Lionel-Groulx.

BÉLANGER, M. et RIBES, G. (1978). *Expérimentation d'une méthode d'enseignement correctif du français écrit pour le niveau collégial*. Trois-Rivières: Cégep de Trois-Rivières.

BEREITER, C. (1980). Development in Writing. *In* L.W. GREGG et E.R. STEINBERG (Eds), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

BEREITER, C. et BIRD, M. (1985). Use of Thinking Aloud in Identification and Teaching of Reading Comprehension Strategies. *Cognition and Instruction, 2*, 91-131.

BEREITER , C. et SCARDAMALIA, M. (1983). Does Learning to Write Have to Be so Difficult? *In* A. FREEDMAN, I. PRINGLE et J. YALDEN (Eds), *Learning to Write: First Language/Second Language*. New York: Longman Group Limited.

BEREITER ,C. et SCARDAMALIA, M.(1983). The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children's Composing. *In* M. MARTLEW (Ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. NY: John Wiley & Sons.

——— (1982). From Conversation to Composition: the Role of Instruction in a Developmental Process. *In* R. GLASER (Ed.), *Advances in Instructional Psychology* , (vol. 2) . Hillsdale, NJ: LEA.

BERTRAND, R. (1986). *Pratique de l'analyse statistique des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

BIBEAU, G., DOUCET, L., POIRIER, J.-C. et VERMETTE, M. (1975). *Enquête sur le français écrit dans les cégeps*. Montréal: Cégep de Maisonneuve.

BISAILLON, J. (1989a). Et si on enseignait la révision de textes!, *Québec français*, 75, 40-42.

——— (1989b). Se relire, se corriger, Apprendre aux élèves à "relire", *Cahiers pédagogiques, Numéro spécial: Aide au travail personnel*, 42-44.

BLACK, M. M. et ROLLINS, H.A. (1982). The Effects of Instructional Variables on Young Children's Organization and Free Recall. *Journal of Experimental Child Psychology, 31*, 1-19.

BORKOWSKI, J.G., LEVERS, S., et GRUENENFELDER, T.M. (1976). Transfer of Mediational Strategies in Children. The Role of Activity and Awareness During Strategy Acquisition. *Child Development*, 47, 779-786.

BUREAU, C. (1985). *Le Français écrit au secondaire. Une enquête et ses implications pédagogiques*. Documentation du Conseil de la Langue Française, no 19, Québec: Editeur Officiel du Québec.

BRACEWELL, R.J., FREDERIKSEN, C.H. et FREDERIKSEN, J.D. (1982). Cognitive Processes in Composing and Comprehending Discourse. *Educational Psychologist, 17*, 146-164.

BRACEWELL, R.J., SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1978). The Development of Audience Awareness in Writing. *Resources in Education* (October. ERIC Document Reproduction Service No. ED 154 433).

BRIDWELL, L. S. (1980). Revising Strategies in Twelth Grade Students' Transactionnal Writing. *Research in the Teaching of English* , *14*, 197-222.

BRIEN, R. *et al.* (1985). *Description et expérimentation de stratégies d'apprentissage pour les étudiants du secondaire*. Rapport de Recherche. Québec: Technologie de l'Enseignement, Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval.

BRIEN, R. et DUCHASTEL, P. (1986). Cognitive Task Analysis Underlying the Specification of Instructional Objectives. *Programmed Learning and Educational Technology, 23 (4)* , 363-370.

BRITTON, J., BURGESS, T., MARIN, N., MC LEOD, A. et ROSEN, H. (1975). *The development of writing abilities (11-18)*. London: Macmillan Education.

BROWN, A.C. et PALINCSAR, A.S. (1982). Inducing Strategic Learning from Texts by Means of Informed, Self-control Training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17.

BROWN, A.L. (1980). Metacognitive Development and Reading. *In* R.J. SPIRO, B.C. BRUCE et W.F.BREWER (Eds), *Theorical Issues in Reading Comprehension.*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BROWN, J.S. et COLLINS, A. (1988). The New Apprenticeship: Teaching Students the Craft of Reading, Writing, and Mathematics. *In* L. B. Resnick (Ed.), *Cognition and Instruction: Issues and Agendas*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

BRUCE, B.,COLLINS, A.M., RUBIN, A.D. et GENTNER, D. (1979). A Cognitive Science Approach to Writing. *In* C. H. FREDERIKSEN, M.F. WHITEMAN et J.D. DOMINIC (Eds), *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

BRUNER, J., GOODNOW, J. et AUSTIN, G. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.

CAMBELL, D.T. et STANLEY, J.C. (1963). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. Chicago: Rand McNally.

CARROLL, J.A. (1982). Ratiocination and Revision or Clues in the Written Draft. *English Journal*, nov. 82, 90-92.

CHABOT, M. (1987). Ecrire, est-ce toujours communiquer? *Vie pédagogique*, *47*, 37-39.

CHAFFEE, J. (1985). *Viewing Reading and Writing as Thinking Processes*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 260 110)

CHAROLLES, Michel (1986). L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques. *Pratiques*, *49*, 3-21.

CLARK H. H. et W. G. CHASE (1972). On the Process of Comparing Sentences against Pictures. *Cognitive Psychology*, *3*, 472-517.

CLIFFORD, M. M. (1984). Thoughts on Theory of Constructive Failure. *Educational Psychologist*, *19*, 108-120.

COLLINS, A. et GENTNER, D. (1980). A Framework for a Cognitive Theory of Writing. *In* L.W. GREGG et E. R.STEINBERG (Eds), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

CORMIER, S.M. et HAGMAN, J.D. (Eds), (1987). *Transfer of Learning. Contemporary Research and Applications*. Californie: Academic Press Inc.

CUMMING, A. (1989). Writing Expertise and Second-Language Proficiency, *Language Learning*, 39(1) 81-141.

DAIUTE, C. (1981). Psycholinguistics Foundations of the Writing Process. *Research in the Teaching of English*, 5-21.

DAIUTE, C. et J. KRUIDENIER (1985). A Self-questioning Strategy to Increase Writers' Revising Processes. *Applied Psycholinguistics* , *6*, 307-318.

DeBEAUGRANDE, R. (1984). *Text Production: Toward a Science of Composition*. Norwood, New Jersey: Ablex.

DESHLER, D.D., FERRELL, W.R. et KASS, C.E. (1978). Error Monitoring of Schoolwork by Learning Disabled Adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, *11(7)*, 10-23.

Dictionnaire de didactique des langues (1976). Dirigé par GALISSON R. et COSTE D. Poitiers: Hachette.

DROUIN, G. (1985). Écrire sans fautes. *Réseau, Le magazine de l'Université du Québec*, *17 (2)*, 9-11.

DUCANCEL, G. (1988). De la gestion des marques de surface à la connaissance du système graphique. *Repères*, *75*, 1-5.

EMIG, Janet (1971). *The Composing Process of Twelth Graders*. Research Rep. no. 13. Urbana, Ill : National Council of Teachers of English.

ERICSSON, K.A. et H.A. SIMON (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review, 87*, 215-51.

FABRE, C. (1988). L'appropriation de la langue écrite dans les brouillons d'écoliers. *Le français aujourd'hui, 83*, 47-52.

——— (1986). Des variantes de brouillon au Cours Préparatoire. *Études de linguistique appliquée, 62*, 59-79.

FAIGLEY, L. et WITTE, S. (1981). Analysing Revision. *College Composition and Communication, 32*, 400-414.

FAYOL, M. et GOMBERT, J.-E. (1987). Le retour de l'auteur sur son texte. Bilan provisoire des recherches psycholinguistiques. *Repères, 73*, 85-95.

FAYOL, M. (1984). Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. *Repères, 63*, 65-69.

FLAVELL, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-developmental Inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-911.

——— (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. *In* L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

FLAVELL, J. H., SPEER, J. R., GREEN, F.L. et AUGUST, D. L. (1981). The Development of Comprehension Monitoring and Knowledge about Communication. *Monography of the Society for Research in Child Development, 46*.

FLOWER, L. (1985). *Problem-Solving Strategies for Writing*. Second Edition. Orlando, Florida: Harcourt Brace Jovanovich.

——— (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English, 41(1)*, 19-46.

FLOWER, L.S. et HAYES, J. R. (1981) A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32*, 365-388.

——— (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. *In* L. W. GREGG et E.R. STEINBERG (Eds), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

——— (1977). Problem-Solving Strategies and the Writing Process. *College English, 39 (4)* , 449-461.

FREDERIKSEN, C. H. (1986). Cognitive Models and Discourse Analysis. *In* C. R. COOPER et S. GREENBAUM (Eds), *Studying Writing: Linguistic Approaches*. Beverly Hills, California: SAGE Publications.

FREDERIKSEN, C.H. et DOMINIC, J.D. (1981). *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Writing: Process, Development and Communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

FREDERIKSEN, C.H., WHITEMAN, M.F. et DOMINIC, J.D. (1979). *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

FREEDMAN, A., PRINGLE I. et YALDEN J. (Eds) (1983). *Learning to Write: First Language/Second Language*. New York: Longman Group Limited.

FREEDMAN, S. W. (Ed.) (1985). *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

GAGNÉ, Ellen D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning*. Boston: Little, Brown and Company.

GAGNÉ, R.M. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

GAGNÉ, R. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement*. Traduit par R. Brien et R. Paquin. Montréal: Les Éditions HRW Ltée.

GANGI, P.A. (1986). *Draft Revision: Systematic Development of Instruction for First-Year Composition Students*. Doctoral dissertation. Arizona State University. (UMI: 86-02827).

GARCIA-DEBANC, C. (1989). De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français. *Pratiques, 61*, 29-56.

——— (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écrit. *Pratiques, 49*, mars 1986, 23-49.

GAUDIANI, C. (1981). *Teaching Writing in the FL Curriculum*., Coll. Language in Education: Theory and Practice. Washington: Center for Applied Linguistics.

GENTRY, L.A. (1980). *Textual Revision: A Review of the Research*. Southwest Regional Laboratory Technical Note. TN 2-80/11. Los Alamitos, Cal., SWRL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 192 355).

GLASER, R. (Ed.) (1982). *Advances in Instructional Psychology* , (vol 2) . Hillsdale, New Jersey:LEA.

GORRELL, R. M. (1983). How to Make Mulligan Stew: Process and Product Again. *College Composition and Communication, 34*, 272-277.

GOULD, J. D. (1980). Experiments on Composing Letters: Some Facts, Some Myths, and Some Observations. *In* L. W GREGG et E. R. STEINBERG (Eds), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

——— (1978). An Experimental Study of Writing, Dictating, and Speaking. *In* R. Requin (Ed.), *Attention and Performance VII*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

GREGG, L.W. (Ed.) (1974). *Knowledge and Cognition*, Potomac, Maryland: Lawrence Erlbaum Associates.

GREGG, L.W. et STEINBERG, E.R. (Eds) (1980). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

HALTÉ, J.-F. (1989). Savoir écrire, savoir faire. *Pratiques, 61*, 3-28.

HAWISHER, G.E. (1987). The Effects of Word Processing on the Revision Strategies of College Freshmen. *Research in the Teaching of English, 21(2)*, 145-159.

HAYES, J.R. *et al.* (1985). *Cognitive Processes in Revision*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 267 396).

HAYES, J.R. et FLOWER, L. S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. *In* L. W. GREGG et R.E. STEINBERG (Eds), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

HAYES, J. R. et SIMON, H.A. (1974). Understanding Written Problem Instructions. *In* L. W. GREGG, (Ed.), *Knowledge and Cognition*. Potomac, Maryland: Lawrence Erlbaum Associates.

HIRSCH, E.D. JR. (1977). *The Philosophy of Composing*, Chicago: University of Chicago Press.

HUMES, Ann (1983). Research on the Composing Process. *Review of Educational Research, 53 (2)*, 201-216.

JAFFRE, J.-P. (1988a). Référents théoriques et didactiques de l'orthographe, invariants, unités graphiques et didactique de l'orthographe. *Repères, 75*, 67-80.

——— (1988b). L'inévitable question de l'orthographe. *Cahiers pédagogiques, 267*, 17-18.

——— (1985). Compétence orthographique et systèmes d'écriture. *Pratiques, 46*, 77-96.

——— (1984). Théorie de l'écrit et cohérence pédagogique, *Repères , 62*, 83-90.

JEAN, L. (1987). Grammaire et orthographe, pourquoi faire?, *Québec français, 68*, 12-14.

JONES, B.F. (1982). *Maximizing Reading Achievement for Low Achieving Students: An Argument for Learning Strategies and Mastery Learning Instruction*. Paper presented at the Annual Meeting of the California Reading Association, nov. 5-7, 1981 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 223 990).

JONES, S. (1982). Problems With Monitor Use in Second Language Composing. *In* M. Rose (Ed.), *Writing in Real Time: Modelling Production Processes*. Norwood, N.J.: Ablex.

KENDALL, C.R., BORKOWSKI, J.G. et CAVANAUGH, J.C. (1980). Metamemory and the Transfer of Interrogative Strategy by EMR children. *Intelligence, 4*, 255-270.

KRASHEN, S.D. (1984). *Writing. Research, Theory and Applications*. Pergamon Institute of English.

LABERGE, D. et SAMUELS, S. (1974). Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.

LANDA, L.N. (1976). *Instructional Regulation and Control. Cybernetics, Algorithmization and Heuristics in Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

——— (1974). *Algorithmization in Learning and Instruction*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

LANGLEY, P. et SIMON, H. A. (1981). The Central Role of Learning in Cognition. *In* J.R. ANDERSON (Ed.), *Cognitive Skills and their Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

LAWSON, M.J. et FUELOP, S. (1980). Understanding the Purpose of Strategy Training. *British Journal of Educational Psychology, 50* , 175-180.

LEMIEUX, J. (1987). *Le français écrit par la cohérence du texte*. Québec: Campus Notre-Dame-de-Foy.

LYDIATT. S. (1984). Error Detection and Correction in Spelling. *Academic Therapy , 20 (1)*, 33-40.

MANN, L. et SABATINO, D.A. (1985). *Foundations of Cognitive Process in Remedial and Special Education*. Rockville, Maryland: An Aspen Publication.

MARTLEW, M. (1983). Problems and Difficulties: Cognitive and Communicative Aspects of Writing. *In* M. MARTLEW (Ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. New York: John Wiley & Sons.

——— (Ed.) (1983). *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives.* New York: John Wiley & Sons.

MCCUTCHEN, D., HULL, G.A. et SMITH, W.L. (1987). Editing Strategies and Error Correction in Basic Writing, *Written Communication, 4 (2),* 139-154.

MCNICOLL, L. et ROY, G.-R. (1989, réédition). *La pédagogie du brouillon.* Sherbrooke: Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

MENEY, L. (1989). Les erreurs des anglophones en français écrit. *Travaux de didactique du français langue étrangère, 21,* 51-67.

MILOT, J.-G. (1981). La pédagogie de la communication. *Programme du Colloque Québec-Belgique* . PPMF primaire, Université de Montréal, août-septembre, 1981.

——— (1978). *Didactique du français au secondaire. L'enseignement de l'orthographe au secondaire.* Série 2 , no. 2, Montréal: Université de Montréal.

——— (1978). L'orthographe, un problème de diagnostic et de didactique. *Prospectives, 12 (3),* 159-162.

——— (1976). *Didactique du français au secondaire. L'enseignement de la grammaire au secondaire.* Série 2, no. 1, Montréal: Université de Montréal.

MILOT, J.-G. et PRIMEAU, G.(1975). *Grammaire et orthographe, manuel pédagogique.* Série 2, no. 1, Montréal: Université de Montréal.

MORAY, N. (1978).The Strategic Control of Information Processing. *In* G. UNDERWOOD (Ed.), *Strategies of Information Processing.* London: Academic Press.

MURRAY, D. M. (1978). Internal Revision: A Process of Discovery. *In* C. R. COOPER et L. ODELL (Eds), *Research on Composing.* Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.

NADEAU, S. et VIOLETTE, M. (1989). Des indicateurs de qualité de l'éducation: le point de vue des lecteurs et des lectrices de *Vie pédagogique. Vie pédagogique, 59,* 7-12.

National Assessment of Educational Progress. (1977). *Write/Rewrite: An Assessment of Revision Skills.* Denver: Eductional Commission of the States.

NEWELL, A. et A. SIMON (1972). *Human Problem Solving.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

NISBET, J. et SHUCKSMITH, J. (1984). The Seventh Sense. *Scottish Educational Review, 16 (2),* 75-87.

NOLD, E.W. (1981). Revising. *In* C. H. FREDERIKSEN et J. D. DOMINIC, *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication. Writing: Process, Development and Communication.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

NYSTRAND, M. (Ed.) (1982). *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse.* New York: Academic Press.

ODELL, L. (1980). The Process of Writing and the Process of Learning. *College Composition and Communication, 31 (1),* 42-50.

ORIOL-BOYER, C. (1988). L'utilisation didactique des brouillons, *Cahiers pédagogiques, 267,* 19-21.

——— (1988-89). Lire et écrire avec des enfants, *TEM. Texte en main, 7,* 81-98.

——— (1988). Écrire en atelier (1). *TEM. Texte en main, 1*, 5-18.

OUELLET, L. (1985). *Rapport concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au 1er cycle du secondaire*. Rapport interne, Direction de l'évaluation pédagogique, Service du développement, Ministère de l'Éducation du Québec, mars 1985.

OUELETTE, L.-M. (1989). L'orthographe en question ou question d'apprentissage de l'écrit. *Vie pédagogique, 58*, 4-7.

PEREZ, S. A. (1983). Teaching Writing from the Inside: Teachers as Writers. *Language Arts, 60 (7)*, 847-850.

PERL, S. (1979). The Composing Process of Unskilled College Writers. *Research in the Teaching of English, 13 (4)*, 317-336.

——— (1978). *Five Writers Writing: Case Studies of the Composing Processes of Unskilled College Writers*. Unpublished doctoral dissertation, New York University.

PETERSON, L. P. et SWING, S. R. (1983). Problems in Classroom Implementation of Cognitive Strategy Instruction. *In* M. PRESSLEY et J.R. LEVIN (Eds), *Cognitive Strategy Research, Educational Applications*, New York: Springer-Verlag.

PHYE, G.D. (1986). Practice and Skilled Classroom Performance. *In* G.D. PHYE et T. ANDRE (Eds), *Cognitive Classroom Learning. Understanding, Thinking, and Problem Solving*, Orlando, Florida: Academic Press.

PRESSLEY, M., SNYDER, B.L. et CARIGLIA-BULL, T. (1987). How Can Good Strategy Use be Taught to Children? Evaluation of Six Alternative Approaches. *In* S.M. CORMIER et J. D. HAGMAN (Eds), *Transfer of Learning. Contemporary Research and Applications*. Californie: Academic Press Inc.

RACINE, C., LECLERC, J. et JEAN, L. (1987). *Grille de correction en français écrit: élaboration, expérimentation et évaluation*. Rapport final de recherche. Montréal: Collège du Bois-de-Boulogne.

——— (1986). *Implantation d'un Service d'aide en langue française*, Rapport final de recherche. Montréal: Collège Bois-de-Boulogne.

RAIMES, A. (1987). Language Proficiency, Writing Ability, and Composing Strategies. *Language Learning, 37*, 439-468.

——— (1985). What Unskilled ESL Students Do as they Write: A Classroom Study of Composing. *TESOL Quaterly, 19 (2)*, 229-258.

——— (1978). *Problems and Teaching Strategies in ESL Composition*, Coll. Language in Education: Theory and Practice 14. Virginia: Center for Applied Linguistics.

RIBES, G. et DESSUREAULT, G. (1984). *Expérimentation et évaluation d'un cours de grammaire assisté par ordinateur (EGAPO)*. Trois-Rivières: Cégep de Trois-Rivières.

RILLIARD, J. (1988). La gestion des marques de surface au cours des activités d'écriture. Procédures, stratégies et savoirs mobilisés paar les élèves. *Repères, 75*, 7-18.

RILLIARD, J. et SANDON, J.M. (1989). Découvrir le système de la langue en produisant des textes, *Repères, 78*, 63-81.

ROBERT, M. *et al.* (1988). *Fondements et étapes de la recherche scientifique en psychologie*. 3è édition, St-Hyacinthe, Québec: Edisem.

ROEHLER, L.R. et DUFFY, G.G. (1984). Direct Explanation of Comprehension processes. *In* G.G. DUFFY, L.R. ROEHLER, et J. MASON (Eds),*Comprehension Instruction: Perspectives and Suggestions*. New York: Longmans, Green.

ROMMAINVILLE, M. et DONNAY, J. (1987). Des "micromondes" pour apprendre la langue, *Enjeux, 12*, 109-131.

ROYER, J. (1980). Theories of the Transfer of Learning, *Educational Psychologist, 14*, 53-79.

SAMUELS, S. J. (1978). The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher, 32 (3)*, 403-413.

SCARDAMALIA, M. et BEREITER, C. (1983). The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children's Composing. *In* M. MARTLEW (Ed.), *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. New York: John Wiley & Sons.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C., GARTSHORE, S. et CATTANI, C. *Locating the Source of Children's Revision Difficulties*. Unpublished manuscript, The Ontario Institute for Studies in Education, n.d.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. et GOELMAN H.(1982). The Role of Production Factors in Writing Ability. *In* M. NYSTRAND, (Ed.), *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press.

SCARDAMALIA, M., BEREITER,C. et MCDONALD, J.D. S. (1977). *Role Taking in Written Communication Investigated by Manipulating Anticipatory Knowledge*. Paper presented at the biennal meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, March 1977. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 151 792).

SELFE, C.L. (1986). Reading as a Writing Strategy: Two Case Studies. *In* B. T. PETERSON (Ed.) *Convergences. Transactions in Reading and Writing*. National Council of Teachers of English: Illinois.

SHAUGHNESSY, M.P. (1977). *Errors and Expectations. A Guide for the Teacher of Basic Writing*. New York: Oxford University Press.

SHUY, R. W. (1981). Toward a Developmental Theory of Writing. *In* C. H. FREDERIKSEN et J.F. DOMINIC (Eds), *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication*, vol. 2. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SIMARD, G. (1983). *Apprendre l'orthographe grammaticale au secondaire. Guide didactique*. Monographie no. 15. PPMF. Université du Québec à Rimouski: GREME.

SIMON, J. (1973). *La langue écrite de l'enfant*. Paris: PUF.

SNOWMAN, J. (1986). Learning Tactics and Strategies. *In* G.D. PHYE et T. ANDRE (Eds), *Cognitive Classroom Learning. Understanding, Thinking, and Problem Solving*, Orlando, Florida Academic Press.

SOMMERS, N. (1982). *Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 220 839).

——— (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication, 31*, 378-388.

STALLARD, C. (1974). An Analysis of the Writing Behavior of Good student Writers. *Research in the Teaching of English, 8*, 206-218.

THÉRIEN, M. (1982). *L'apprentissage de l'orthographe par un enseignement assisté d'ordinateur. Rapport de recherche*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.

TIEDT, I.M (1982). *Writing, From Topic to Evaluation*. Mass.: Allyn and Bacon.

TIERNEY, R.J. et PEARSON, P.D. (1983). Toward a Composing Model of Reading. *Language Arts, 60*, 568-580.

TOMPKINS, G.E. (1990). *Teaching Writing, Balancing Process and Product*. Ohio: Merrill Publishing Company.

TUKEY, J.W. (1977). *Exploratory Data Analysis*. Mass.: Addison-Wesley, Reading.

UNDERWOOD, G. (Éd.) (1978). *Strategies of Information Processing*. London: Academic Press.

URZUA, C. (1987). "You Stopped Too Soon". Second Language Children Composing and Revising, *TESOL Quarterly, 21*, 279-304.

VIGNER, G. (1982). *Écrire, Éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Coll. Didactique des langues étrangères. Paris: CLE international.

WITTE, S.P. et CHERRY, R.D. (1986). Writing Processes and Written Products in Composition Research. *In* C. R. COOPER et S. GREENBAUM (Eds), *Studying Writing: Linguistic Approaches*. Beverly Hills, California: SAGE Publications.

YOUNG, R., BECKER, A., et PIKE, K. (1970). *Rhetoric: Discovery and Change*. New York: Harcourt, Brace & World.

ZAMEL, V. (1987). Recent Research on Writing Pedagogy, *TESOL Quarterly, 21*, 697-715.

——— (1984). In Search of the Key: Research and Practice in Composition. *In* J. Handscombe, R. Orem, and B.P. Taylor (Eds.), *On TESOL '83: The Question of Control* (pp. 195-207). Washington, D.C.: TESOL.

——— (1983). The Composing Process of Advanced ESL Students: Six Case Histories, *TESOL Quarterly*, 17: 165-187.

——— (1982). Writing: The Process of Discovering Meaning. *TESOL Quarterly, 16*, 195-209.

——— (1976). Teaching Composition in the ESL Classroom: What we Can Learn From Research in the Teaching of English. *TESOL Quarterly, 10*, 67-76.